

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DU PROCESSUS D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'UNICEF  
« ÉCOLES RESPECTUEUSES DES DROITS » DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE  
QUÉBÉCOISE FRANCOPHONE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JOSIE-ANNE BENNY

MARS 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce grand projet fut possible grâce à la collaboration de nombreuses personnes et grâce au soutien reçu de leur part. Je tiens d'abord à souligner la générosité et la confiance du personnel du programme d'UNICEF *Le monde en classe*, notamment Marie-Hélène Gratton, Hélène Moïse et Karine Villeneuve, qui, depuis plusieurs années, me confie des projets en éducation aux droits tous aussi stimulants les uns que les autres. À travers le dernier projet, soit l'étude de l'implantation d'une *École Respectueuse des Droits*, j'ai eu l'occasion de m'épanouir davantage et de contribuer à l'avancement des connaissances en éducation par la rédaction d'un mémoire. Je suis heureuse d'avoir pu collaborer avec le programme d'UNICEF, jusqu'à sa dernière activité qui marque la fin des investissements de l'organisme dans le volet éducatif. Si UNICEF Canada a pris la décision d'abolir ce secteur, les activités pédagogiques sont toujours disponibles via Internet et le programme des *Écoles Respectueuses des Droits* est maintenant entre les mains d'un comité pancanadien rassemblant différents représentants et organismes.

Je remercie également tous les participants de l'école Cœur Soleil : les élèves, les enseignants et spécialement la directrice qui m'a ouvert son école sans réserve. Mettre en œuvre l'implantation d'un programme d'une telle ampleur est déjà signe d'ouverture et d'audace; accepter que l'école soit suivie et que le processus soit l'objet d'un projet de recherche relève d'une grande dévotion pour le développement de l'éducation.

Les circonstances entourant ce mémoire m'ont obligée à me lancer dans le projet en début de parcours de maîtrise, avant même d'avoir assisté à mon premier cours.

Alors qu'UNICEF Canada m'offrait de documenter l'implantation du programme à l'école Cœur Soleil, ma directrice de mémoire, Maryse Potvin, m'invitait à rédiger un rapport sur les droits de l'enfant avec elle pour ce même organisme. Prématurément plongée dans ce travail, un souffle aurait suffi à me déstabiliser si ce n'avait été de la présence de Mme Potvin pour m'épauler. Rapidement, une complicité s'est installée entre nous et, tandis que je découvrais son expertise modestement démontrée, elle apprenait à me connaître et à cerner mes besoins. Ainsi, j'ai disposé de la liberté et de l'autonomie désirées, tout en sentant constamment la présence de mon mentor. J'ai fortement apprécié ses suggestions et ses commentaires particulièrement efficaces, en plus de son inestimable disponibilité.

Non seulement tous ces collaborateurs ont démontré un intérêt qui a grandement contribué au succès de cette étude, mais ils m'ont appuyée en faisant tout leur possible pour m'offrir les meilleurs outils. La collaboration entre l'équipe de recherche, UNICEF et l'école Coeur Soleil a donc été précieuse, car c'est l'implication de chacun qui a permis de façonner une étude de cas riche et fidèle.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Mise en contexte.....	3
1.1.1. Historique.....	3
1.1.2. Engagements.....	4
1.1.3. Lois fédérales et provinciales.....	6
1.1.4. Programme québécois.....	7
1.2. Objet de la recherche.....	11
1.2.1. Initiative d'UNICEF : <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> .....	11
1.2.2. Pertinence du projet.....	13
1.2.3. Question de recherche.....	14
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1. Éducation aux droits.....	15
2.1.1. Courants théoriques.....	15
2.1.2. Définitions du concept d' <i>éducation aux droits</i> .....	18
2.1.3. Objectifs de l'éducation aux droits.....	24
2.1.4. Limites de l'éducation aux droits.....	25
2.1.5. Approches pédagogiques.....	27
2.2. Définition du concept d' <i>analyse de processus d'implantation</i> .....	32
2.3. Processus d'implantation de programmes en milieu scolaire : deux exemples.....	33
2.3.1. Programme <i>Vers le pacifique</i> .....	34
2.3.2. Programme <i>Établissement Vert Brundtland</i> .....	37
2.3.3. Éléments retenus des deux programmes.....	38
2.4. Historique des <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> .....	39
2.4.1. Fondements des <i>Écoles Respectueuses de Droits</i> .....	40
2.4.2. Processus d'implantation des <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> ....	42
2.5. État des connaissances sur l'implantation de programmes semblables au Royaume-Uni.....	45
2.5.1. Recherches canadiennes sur l'implantation du programme <i>Rights,</i> <i>Respect and Responsiliby</i> du Hampshire, au Royaume-Uni.....	45
2.5.2. Recherches d'UNICEF Royaume-Uni sur l'implantation du <i>Rights</i> <i>Respecting School Award</i> .....	51
2.6. . Objectifs de la recherche.....	54

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1. Type de recherche.....	57
3.2. Participants.....	57
3.3. Collecte de données.....	58
3.4. Analyse documentaire (étapes 1 à 3) .....	60
3.4.1 Instrumentation.....	60
3.4.2. Procédure.....	61
3.5. Observations (étapes 3 à 5).....	62
3.5.1. Instrumentation.....	62
3.5.2. Procédure.....	63
3.6. Entrevues (étape 6).....	64
3.6.1. Instrumentation.....	65
3.6.2. Procédure.....	65
3.7. Plan d'analyse.....	67
3.8. Validité.....	69
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	70
4.1. Présentation des résultats.....	70
4.2. Étape 1 : Présentation du programme.....	70
4.2.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	71
4.2.2. Réception à l'école : adhésion.....	72
4.2.3. <i>Leadership</i> .....	73
4.3. Étape 2 : Formation du comité ÉRD.....	73
4.3.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	73
4.3.2. Réception à l'école : mobilisation.....	74
4.3.3. <i>Leadership</i> .....	74
4.4. Étape 3 : Bilan initial.....	75
4.4.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	75
4.4.2. Sondage au personnel.....	76
4.4.3. Entrevues réalisées avec les élèves.....	79
4.4.4. Ateliers avec les élèves.....	82
4.4.5. Présentation de l'évaluation initiale au personnel d'UNICEF.....	83
4.4.6. Réception : mobilisation et adhésion.....	84
4.4.7. <i>Leadership</i> .....	84
4.5. Étape 4 : Ateliers de formation.....	85
4.5.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	85
4.5.2. Thèmes des quatre piliers.....	86
4.5.3. Réception : adhésion et mobilisation.....	91
4.5.4. <i>Leadership</i> .....	93
4.6. Étape 5 : Rédaction du plan d'action.....	94
4.6.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	94
4.6.2. Stratégies pour les quatre piliers.....	95

4.6.3. Réception : mobilisation et adhésion.....	99
4.6.4. <i>Leadership</i> .....	99
4.7. Étape 6 : Mise en œuvre du plan d'action.....	100
4.7.1. Implantation générale : théorie à la pratique.....	100
4.7.2. Mise en œuvre des stratégies des quatre piliers.....	102
4.7.3. Réception : adhésion et mobilisation.....	107
4.7.4. <i>Leadership</i> .....	109
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	110
5.1. Implantation générale.....	110
5.1.1. Acteurs scolaires impliqués.....	111
5.1.2. Thème des droits de l'enfant.....	112
5.1.3. Impact sur les enseignants.....	113
5.2. Rédaction du plan d'action.....	114
5.3. Mise en œuvre du plan d'action.....	118
5.4. Réception du programme.....	119
5.4.1. Adhésion.....	119
5.4.2. Mobilisation.....	120
5.5. <i>Leadership</i> .....	121
5.6. Ensemble des indicateurs de réussite.....	122
CONCLUSION.....	125
ANNEXE A : Résultats du sondage du bilan initial remis au personnel (UNICEF). ....	130
ANNEXE B : Grille d'observation (UNICEF).....	135
ANNEXE C : « Plan d'action » (UNICEF).....	137
ANNEXE D : Questionnaire d'entrevues semi-dirigées.....	153
ANNEXE E : Grille d'analyse de l'étape 1.....	156
ANNEXE F : Grille d'analyse de l'étape 2.....	157
ANNEXE G : Grille d'analyse de l'étape 3.....	158
ANNEXE H : Grille d'analyse de l'étape 4.....	162
ANNEXE I : Grille d'analyse de l'étape 5.....	165
ANNEXE J : Grille d'analyse de l'étape 6.....	166
APPENDICE A	
GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES DES ENTREVUES.....	169
BIBLIOGRAPHIE.....	179

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Deux conditions pour une éducation aux droits .....	30
2.2	Processus d'implantation de <i>Vers le pacifique</i> .....	35
2.3	Piliers des <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> .....	41
2.4	Processus d'implantation théorique des <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> .	43
2.5	De l'engagement à la transformation : progression vers une école respectueuse des droits .....	46
2.6	Éléments communs aux enseignants à la tête du projet des écoles ayant atteint les objectifs du <i>Rights Respecting School Award</i> avec succès .....	53
3.1	Méthode de collecte de données pour chaque étape .....	59



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Courants théoriques d'éducation aux droits .....	16
2.2 Caractéristiques d'une éducation aux droits .....	22
2.3 Indicateurs positifs et négatifs au succès de l'implantation du <i>Rights, Respect and Responsibility</i> .....	48
2.4 Objectifs de la recherche .....	55
3.1 Documents analysés pour les étapes 1 à 3 .....	61
3.2 Rencontres observées pour les étapes 3 à 5 .....	63
3.3 Entrevues réalisées pour l'étape 6 .....	65
3.4 Grille d'analyse .....	68
4.1 Résultats du sondage envoyé au personnel .....	78
4.2 Résultats des entrevues avec les élèves .....	80
4.3 Suggestions des élèves à la suite de l'atelier « Mon école idéale » .....	82
4.4 Thèmes abordés durant les ateliers de formation .....	90
4.5 Objectifs du « Plan d'action » .....	97
4.6 Stratégies du « Plan d'action » .....	98
4.7 État de la mise en œuvre des stratégies .....	105
5.1 Indicateurs positifs et négatifs du processus d'implantation du programme des <i>Écoles Respectueuses des Droits</i> à l'école participante .....	124

## RÉSUMÉ

Cette étude de cas a pour but d'analyser le processus d'implantation du programme des *Écoles Respectueuses des Droits* (ÉRD) d'UNICEF, dans une école primaire québécoise francophone, qui vise à modifier l'organisation d'une école afin d'instaurer une approche basée sur les droits de l'enfant où ceux-ci sont enseignés, respectés et modélisés. Notre suivi de l'implantation des deux premières années (de la formation des enseignants à la mise en œuvre d'un plan d'action concret dans le cadre de ce programme) repose sur des observations, sur une analyse documentaire et sur des entrevues. La recherche décrit le processus d'implantation vécu en six étapes en lien avec les quatre fondements des ÉRD : sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance. Les résultats illustrent donc les changements opérés sur chacune de ces dimensions et démontrent que le programme a principalement eu un impact sur l'approche des enseignants qui est comprise dans le pilier *enseignement-apprentissage* et qui est marquée par une attitude plus positive et respectueuse envers les élèves.

La collecte de données avait également pour but de soulever les indicateurs positifs et négatifs au succès d'implantation, en se penchant notamment sur la réception du programme de la part des participants et sur la présence de *leadership* de la part des membres du personnel dans l'implantation. Si tous les participants n'étaient pas intéressés par la formation plutôt théorique reçue en début d'implantation, une meilleure mobilisation se fait ressentir au moment de mettre en œuvre le plan d'action et d'organiser des activités concrètes dans l'école. Par ailleurs, les résultats démontrent un *leadership* relativement instable dans l'école participante, ce qui fait obstacle au succès d'implantation. Au moment de la dernière collecte de données, le plan d'action n'avait pas encore été totalement mis en place, mais il semble que les objectifs du programme qui étaient très ambitieux au départ aient été réduits; si

quelques stratégies avaient été réalisées, l'organisation scolaire n'avait pas encore réellement vécu de transformations.

**MOTS-CLÉS** : éducation aux droits, école démocratique, processus d'implantation, organisation scolaire, approche inclusive.

## INTRODUCTION

L'éducation aux droits de l'enfant, telle que recommandée par la *Convention relative aux droits de l'enfant*, est une approche encore peu répandue dans les écoles du Québec et dans le Programme de formation de l'école québécoise. La présente recherche s'intéresse à l'éducation aux droits en tant que programme transversal à tous les domaines d'apprentissage, cherchant à s'implanter dans les fondements d'une organisation scolaire. Une première école primaire francophone au Québec accueille présentement le programme *Écoles Respectueuses des Droits*, créé par UNICEF, qui vise à modifier la culture scolaire afin d'accorder une plus grande place aux droits de l'enfant. Notre étude de cas se veut donc une analyse du processus d'implantation de ce programme afin de comprendre les changements qui s'opèrent dans cette école. Nous nous intéressons également aux différentes étapes d'implantation menant à une *École Respectueuse des Droits* ainsi que la façon dont l'école s'approprie le programme.

Au chapitre I, la problématique exposera le contexte dans lequel s'inscrit l'éducation aux droits de l'enfant ainsi que la pertinence scientifique et sociale de notre étude et présentera la question de recherche. Au chapitre II, le cadre conceptuel définira le concept d'éducation aux droits en l'inscrivant dans un courant théorique ainsi qu'en présentant les résultats des recherches antérieures. Une section sera également consacrée à la définition du concept de *processus d'implantation* en ce qui concerne spécifiquement un programme scolaire. Au chapitre III, viendront les informations relatives à la méthodologie décrivant notre collecte de données en trois temps : analyse documentaire, observations et entrevues. Le chapitre IV décrira les résultats obtenus pour chaque étape d'implantation du programme et le chapitre V comparera ces résultats à ceux des recherches présentées dans le cadre conceptuel. Finalement, la conclusion reviendra sur les éléments ayant contribué et nui au processus

d'implantation du programme des *Écoles respectueuses des Droits* à l'école participante et soulèvera les limites de la recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1. Mise en contexte

La première section de ce chapitre porte sur la situation légale et actuelle de l'éducation aux droits de l'enfant au Canada et plus spécifiquement au Québec. Nous aborderons d'abord la *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies* et ses implications, pour présenter ensuite les efforts du Québec en matière d'éducation aux droits.

##### 1.1.1. Historique

La *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies* — ci-après nommée Convention — est le résultat d'un long cheminement trouvant son amorce au début du XXe siècle, par l'émergence d'une nouvelle idée, soit celle de donner un statut particulier à l'enfant. Ce n'est qu'en 1959, à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, que la *Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies* est rédigée. À cette époque, le document n'est pas encore officiel et représente plutôt un idéal à atteindre en matière de protection des enfants (Covell et Howe, 2005). Cette première version de la Convention accorde un statut particulier à l'enfant dans la société et souhaite, par le biais des droits, permettre à chacun d'eux d'accéder à la meilleure qualité de vie possible.

En 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant* est officiellement adoptée et sera ratifiée par le Canada en 1991, puis par tous les États du monde, à l'exception des États-Unis et de la Somalie. La ratification de cette Convention ne consiste pas seulement en une déclaration d'intention, mais bien en une obligation légale à laquelle le pays signataire doit se référer (Meirieu, 2002). C'est ainsi que la Convention s'assure de la protection et de la participation des moins de 18 ans, en leur garantissant des droits qui eux impliquent des responsabilités; l'enfant est finalement reconnu comme étant « indépendant » de ses parents (Volpe, Cox, Goddard et Tilleczek, 1997).

### **1.1.2. Engagements**

En signant la Convention, les États s'engagent d'abord à intégrer les droits de l'enfant aux nouvelles législations, aux principes juridiques et aux décisions de la cour (Covell et Howe, 2005). Le Canada a donc révisé toutes ses lois fédérales et provinciales pour se conformer à la Convention (UNICEF, 2012).

Afin d'assurer un suivi à l'implantation de la Convention dans l'État, le Comité de l'ONU rédige des recommandations, tous les cinq ans, à la suite d'un rapport émis par l'État signataire (Article 44, deuxième partie de la Convention) évaluant les efforts apportés au pays en matière de respect des droits de l'enfant, selon les quatre principes généraux qui guident la Convention : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, l'opinion de l'enfant ainsi que les droits à la vie, à la survie et au développement (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007).

Parmi les autres engagements relatifs à la ratification de la Convention, les articles 29 (alinés b) et 42 concernent directement l'éducation aux droits. L'alinéa de l'article 29 stipule que l'éducation des enfants doit viser à :

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies.»

L'article 42, quant à lui, stipule que :

Les États s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants.

Pour ces raisons, UNICEF (2012) souligne que la ratification de la Convention doit inévitablement impliquer les acteurs de l'éducation afin que les droits de l'enfant soient reconnus par tous, adultes comme enfants. Il s'agit alors, d'une part, de respecter les droits de l'enfant et, de l'autre, de les enseigner pour ainsi rendre les enfants autonomes dans l'exercice de leurs droits et de leurs responsabilités.

La ratification de cette Convention par la plupart des États a entraîné une protection et une assistance spéciale accordée aux enfants à travers le monde (UNICEF, 2012). Depuis, nombre d'efforts sont déployés de la part des États, des Nations Unies ainsi que de plusieurs organismes afin de faire respecter la Convention et d'assurer une protection des droits de l'enfant. Selon le dernier rapport officiel du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2008), le gouvernement du Canada a pris certains engagements afin de favoriser l'éducation relative aux droits à travers le pays. Il a effectivement financé l'Université du Cap-Breton pour la mise sur pied d'un programme artistique d'éducation aux droits pour les élèves du secondaire. De plus, le gouvernement a offert du financement pour l'élaboration d'outils éducatifs visant à favoriser la participation des jeunes aux décisions scolaires.

En ce qui a trait à la province de Québec, des engagements relatifs aux quatre principes directeurs ont été pris afin de satisfaire à la Convention. Le rapport du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2008) ne mentionne toutefois aucune mesure en matière d'éducation aux droits qui ait été adoptée (Potvin et Benny,



2013). En revanche, plusieurs plans d'action concernant implicitement les droits de l'enfant ont été établis. Ceux-ci font principalement référence à l'éducation interculturelle, l'inclusion à l'école ainsi qu'à la prévention de la violence, de l'intimidation et de l'homophobie (Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 2008).

### **1.1.3. Lois fédérales et provinciales**

Au Canada, chaque province et territoire est responsable de son système d'éducation, selon l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Il est ainsi stipulé que chaque gouvernement provincial et territorial s'assure de la gestion de son système d'éducation, dans la mesure où les lois établies ne portent atteintes à aucun droit ou privilège conféré. Il incombe donc à chaque province et territoire de gérer l'organisation, la prestation et l'évaluation de tous les niveaux d'enseignement, en plus d'approuver le programme et le matériel didactique ainsi que de prendre les décisions concernant la législation et les politiques relatives à l'éducation. En tant que fédération, le Canada ne possède aucun ministère fédéral de l'Éducation, mais a créé, en 1967, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, qui a pour but de permettre aux ministres provinciaux et territoriaux d'échanger sur des enjeux communs et de travailler de concert à l'amélioration de l'éducation au Canada (CMEC, 2008).

Cependant, une recherche menée par Environics Institute en 2006 (cité dans CCDE, 2011) démontre qu'au pays, seulement 55 % des adultes connaissent la Convention contre 33 % des enfants. De plus, lorsqu'il est question des enfants ayant les meilleures connaissances de la Convention, ce sont les enfants nés à l'extérieur du Canada qui obtiennent le plus grand taux de réussite (43 %, contre 32 % des enfants d'origine canadienne). La plupart des enfants n'auraient même jamais entendu parler des différents traités internationaux ayant trait aux droits de la personne. La CCDE

(2011) y déplore le fait que le Canada ne s'investit pas assez en terme d'éducation aux droits.

Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* (2012) ne fait pas directement référence aux droits de l'enfant, mais évoque l'éducation aux droits de la personne (Potvin et Benny, 2013). Parmi les obligations de l'enseignant, l'article 22 stipule qu'« Il est du devoir de l'enseignant [...] de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ». L'éducation aux droits de l'enfant, quant à elle, n'est aucunement abordée dans les principaux textes de loi encadrant le système d'éducation du Québec. Le pont ne serait donc pas fait entre le gouvernement fédéral, qui a ratifié la Convention, et la province qui gère son système d'éducation. Selon la Coalition canadienne pour les droits de l'enfant (CCDE, 2009), la responsabilité de la protection des droits de l'enfant ne serait attitrée à aucun palier gouvernemental précis, ce qui constituerait le principal obstacle à l'application uniforme de la Convention à travers le Canada.

#### **1.1.4. Programme québécois**

Selon les engagements du Canada, chaque province du pays devrait incorporer dans son programme l'éducation aux droits de l'enfant. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS 2008) — ci-après nommé le Programme — pour sa part, accorde une place au concept de droit, mais pas explicitement à l'éducation aux droits de l'enfant. La description sommaire suivante fait état de la place accordée à l'éducation aux droits dans le programme officiel du Québec, d'après l'analyse de Potvin et Benny (2013).

Au préscolaire et au primaire, le Programme ouvre la porte à l'éducation aux droits de la personne à travers l'un de ses cinq domaines généraux de formation, soit celui du vivre-ensemble et citoyenneté. En effet, l'intention éducative de ce dernier est de

« Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. » (MELS, 2005, p.50). Parmi ses axes de développement, le Programme propose celui de la *Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques* qui concerne le processus démocratique ainsi que les droits et les responsabilités propres aux institutions démocratiques. L'axe de développement *Culture de la paix* passe par l'interdépendance des personnes et des groupes, l'égalité des droits et le droit à la différence, la résolution de conflit pacifique et la lutte contre la discrimination (MELS, 2005). Tous ces thèmes rejoignent l'éducation aux droits de la personne et sont proposés afin de servir de point de départ à des situations d'apprentissage.

Parallèlement à ce domaine général de formation, deux des cinq domaines d'apprentissage du Programme impliquent l'éducation aux droits : univers social et développement personnel. Le premier, le domaine de l'univers social, inclut le sous-thème de l'éducation à la citoyenneté en misant sur la diversité, la tolérance et l'ouverture sur le monde. La compétence « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » est celle qui concerne le plus l'éducation aux droits. Les droits et libertés figurent dans la liste des connaissances liées à l'étude au troisième cycle du primaire, dans la section réservée à l'étude de la société québécoise vers 1980, en tant que société démocratique. Toutefois, rien ne fait mention des droits de l'enfant puisque la Convention officielle n'a été ratifiée qu'en 1991.

Un deuxième domaine d'apprentissage du Programme (2008), celui du développement personnel, aborde la notion de droit à travers la discipline d'éthique et culture religieuse qui a pour finalité « [...] la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun » (p.280). Sa première compétence, « Réfléchir sur des questions éthiques », mise sur le processus de réflexion en traitant de sujets tels que l'égalité, le partage de richesses et la protection de l'environnement, thèmes qui concernent indirectement la notion de droit. C'est principalement au troisième cycle que l'intérêt

pour les droits se fait voir alors que l'un des six éléments de contenu du volet éthique s'intitule « Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société » et propose notamment de créer des situations d'apprentissage sur les droits et responsabilités ainsi que sur le respect des droits de l'enfant. Ici, c'est par la discussion et l'argumentation que l'élève est amené à prendre conscience du concept de droit et à développer sa pensée critique.

Toujours selon Potvin et Benny (2013), au secondaire, c'est également le domaine général de formation du vivre-ensemble et citoyenneté qui rejoint le plus l'éducation aux droits alors qu'il a comme intention éducative d'« Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. » (MELS, 2011, p.13).

En ce qui a trait aux domaines d'apprentissage, c'est dans le domaine de l'univers social comprenant la discipline d'histoire et éducation à la citoyenneté que figurent les principaux thèmes relatifs à l'éducation aux droits. Encore une fois, les droits de l'enfant sont abordés implicitement à travers la notion de droits de l'homme. Au premier cycle, l'une des compétences étant « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire », l'élève est amené, entre autres, à établir « l'apport de réalités sociales à la vie démocratique » (MELS, 2011, p.349) ainsi qu'à étudier les droits et les responsabilités. L'un des thèmes à l'étude, « révolutions américaine ou française », met plus particulièrement en lumière l'éducation aux droits de l'homme. En effet, ce dernier touche aux concepts de droit, de hiérarchie sociale et de démocratie. Par ailleurs, les autres thèmes d'histoire et éducation à la citoyenneté concernent les droits de façon implicite en passant par les concepts de justice, de discrimination et de liberté.

Au deuxième cycle du secondaire, la discipline du monde contemporain comprise dans le domaine de l'univers social rejoint aussi le thème des droits de l'homme.

Ayant comme axes de développement « interpréter un problème du monde contemporain » et « prendre position sur un enjeu du monde contemporain », la discipline propose notamment le thème « Tensions et conflits » qui amène l'élève à aborder la notion d'intervention en passant par les concepts de droits de l'homme, de diplomatie, d'idéologie, d'ingérence et de revendication. Les autres thèmes (environnement, population, pouvoir, richesse) font référence aux droits de façon indirecte.

De la même façon qu'au primaire, le domaine du développement de la personne inclut la discipline d'éthique et culture religieuse qui a pour finalité le vivre-ensemble. De façon plus concrète, la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » exploite, au secondaire, les thèmes de liberté, d'autonomie, d'ordre social, de tolérance, d'avenir de l'humanité, de justice et d'ambivalence de l'être humain. Le concept de droit est donc, ici aussi, abordé indirectement.

Dès lors, on constate que le Programme offre — principalement au troisième cycle du primaire et au secondaire — l'occasion de développer des connaissances de base sur le concept de droit (univers social) et de développer des valeurs relatives au respect des droits de la personne (éthique et culture religieuse, vivre-ensemble et citoyenneté). Néanmoins, rien dans le Programme ne mentionne explicitement l'éducation aux droits de l'enfant telle qu'elle devrait apparaître selon les engagements du Canada envers la Convention. Si plusieurs outils et activités pédagogiques concernant directement ou indirectement les droits de l'enfant sont créés par différents organismes et offerts aux enseignants, il est impossible de recenser tout ce qui se fait réellement dans les classes. Comme il revient à chaque enseignant de choisir les thèmes à aborder en classe, le matériel pédagogique à utiliser et même l'approche éducative à adopter, ceux-ci possèdent une grande latitude quant à la quantité et à la qualité de l'éducation aux droits dispensée dans leur classe (Potvin et Benny, 2013).

## 1.2. Objet de la recherche

Avant de présenter l'objet de la recherche, sa question et ses objectifs, un petit survol du programme qui sera étudié est d'abord nécessaire. Le programme des *Écoles Respectueuses des Droits* doit, en effet, être présenté à ce chapitre, mais sera davantage détaillé dans la méthodologie.

### 1.2.1. Initiative d'UNICEF : *Écoles Respectueuses des Droits*

Il existe actuellement un programme au Canada qui vise à faire de l'éducation aux droits un domaine d'apprentissage transversal aux autres disciplines. Développé par UNICEF Canada, le programme des *Écoles Respectueuses des Droits* (ÉRD) s'inspire de programmes semblables mis en place au Royaume-Uni. Devant le succès produit en Europe, l'initiative a traversé l'océan et s'est taillée une place en Colombie-Britannique et, depuis deux ans, au Québec. L'ÉRD s'appuie sur la Convention « afin de promouvoir une culture scolaire inclusive, participative et respectueuse des droits de l'enfant et des droits de l'homme. » (UNICEF, 2011, p.3).

Les écoles ayant adopté le programme placent la Convention au coeur de leur organisation scolaire, autant dans les politiques de l'école que dans les classes. En effet, ces écoles démocratiques apportent une variante à leur culture en instaurant une approche fondée sur les droits de l'enfant. C'est ainsi que les droits et les responsabilités de l'enfant y sont enseignés, mais surtout respectés et modélisés (UNICEF, 2011). C'est donc dire qu'en plus de respecter les droits de l'enfant, les enseignants montrent activement aux élèves comment respecter les droits des autres et comment assumer leurs responsabilités. Ainsi, les activités pédagogiques, la gestion de classe et les politiques de l'école gravitent autour des droits de l'enfant en accordant une place importante à l'élève et à l'exercice de ses droits (Covell et Howe, 2011). L'école garantit chacun des droits de l'enfant, incluant particulièrement le droit d'exprimer son opinion (article 12 de la Convention), notamment en faisant appel aux

élèves pour les décisions de la classe et de l'école lorsqu'ils sont concernés par celles-ci (Davies, 2006; OISE et UNICEF, 2011). En effet, ce droit occupe une place majeure dans la Convention puisqu'il représente à lui seul l'un des quatre principes directeurs de la Convention, soit celui de l'opinion de l'enfant.

Afin d'assurer et de promouvoir les droits de l'enfant, les écoles désirant devenir ÉRD s'engagent donc, avec le soutien d'UNICEF, à modifier des éléments de leur organisation scolaire à l'égard des quatre piliers du programme :

- I. Faire de la *sensibilisation* aux droits de l'enfant au sein de la communauté scolaire;
- II. assurer la *participation* des élèves aux décisions qui les concernent;
- III. offrir un *enseignement et des apprentissages* respectueux des droits de l'enfant;
- IV. mettre en place une *gouvernance* qui fait la promotion des droits de l'enfant dans ses politiques scolaires.

La transformation de l'école se déroule en sept étapes (s'échelonnant sur 2 ou 3 ans selon les écoles) élaborées par UNICEF, à travers lesquelles chaque école emprunte son propre chemin, de la formation à l'application dans la pratique<sup>1</sup>. Aujourd'hui, l'école anglophone Westmount Park de Montréal en est à sa deuxième année d'implantation, alors qu'une première école francophone située à Laval, l'école participante, a entrepris son année scolaire 2012-2013 en appliquant la première phase du programme. Notre recherche porte sur le processus d'implantation de ce programme à cette école de Laval.

---

<sup>1</sup> La description détaillée des étapes sera présentée dans le cadre théorique.

### 1.2.2. Pertinence du projet

UNICEF et le Comité Amis des Écoles Respectueuses des Droits<sup>2</sup> souhaitent voir l'instauration de ce projet dans plusieurs écoles francophones d'ici quelques années (UNICEF, 2011). Comme nous le verrons dans le cadre théorique, les résultats révélés par les recherches antérieures ne proviennent que d'études portant sur des écoles du Royaume-Uni et ne s'attardent pas au processus d'implantation, mais plutôt aux résultats à long terme. Les quelques ÉRD canadiennes déjà en place sont présentement étudiées par PREVNet qui a pour but de présenter les résultats à long terme de ce programme. Aucune d'elles ne s'intéresse spécifiquement à ce qui se trouve à être la base du programme et qui peut avoir un important impact sur le succès du programme, soit le processus d'implantation. Il s'avère donc pertinent d'évaluer cet élément dans une ÉRD canadienne et, plus précisément, dans la première école francophone au Québec. Notre recherche permettra donc à l'UNICEF, sur la base des résultats, de perfectionner son programme pour les implantations futures dans d'autres écoles québécoises, voire canadiennes — les systèmes d'éducation diffèrent d'une province à l'autre, mais le processus d'implantation d'une ÉRD devrait toutefois être semblable. De plus, les écoles désirant entreprendre ce projet pourront consulter un document rédigé par une personne extérieure à l'organisme avant d'intégrer cette approche.

Par ailleurs, si cette initiative permet de freiner l'intimidation et de favoriser des rapports pacifiques, comme les travaux de Covell et Howe (2011) et de Sebba et Robinson (2010) le démontrent, les écoles québécoises et les chercheurs ont tout avantage à s'intéresser aux ÉRD. En effet, ce programme peut s'inscrire dans le cadre de la nouvelle loi 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école puisqu'il réserve un espace spécifique à cet effet. De plus, l'épanouissement de cette

---

<sup>2</sup> Ce comité national regroupe différents organismes (dont UNICEF) et représentants régionaux et nationaux qui soutiennent le programme ÉRD dans leur région. Il est responsable de promouvoir le programme ÉRD et son implantation dans différentes régions.



initiative, si elle s'avère efficace, permettrait à toute la société d'en bénéficier, par sa formation de citoyens engagés et désireux de s'impliquer pour favoriser une plus grande justice sociale.

### **1.2.3. Question de recherche**

Il reste à savoir de quelle façon une école québécoise peut se transformer en *École Respectueuse des Droits* et comment le programme modifie l'organisation de l'école. Cet imposant projet nécessite une grande implication de la part des membres du personnel, sans qu'ils sachent dès le départ à quoi s'attendre au cours du processus ni à quoi ressemblera leur école une fois transformée. La présente recherche s'intéresse donc à l'implantation des ÉRD au Québec et pose la question suivante : Quel est le processus d'implantation du programme d'UNICEF *Écoles Respectueuses des Droits* dans une école québécoise francophone au cours des deux premières années?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

#### **2.1. Éducation aux droits**

Avant de définir en profondeur le concept d'éducation aux droits et ses pratiques pédagogiques, il convient d'abord de décrire la position qu'elle occupe à travers différents courants théoriques.

##### **2.1.1. Courants théoriques**

Lorsqu'il est considéré au sens large, le terme « éducation aux droits » peut s'inscrire dans plusieurs approches théoriques et pédagogiques qui elles-mêmes ont évolué depuis leur apparition dans le monde de l'éducation. Ces dernières sont principalement les approches qui s'intéressent aux droits de la personne et à la démocratie, mais aussi, indirectement, celles qui valorisent les différences et le respect du pluralisme. Afin de situer l'éducation aux droits dans ces approches, nous utiliserons la catégorisation des courants théoriques qui intègrent l'éducation aux droits de Potvin (2011) et de Potvin et al. (2012-2014; 2013), qui comprend une dizaine d'approches regroupées en quatre catégories. Ces courants sont aussi résumés dans Potvin et Benny (2013) ainsi que dans le tableau 2.1.

**Tableau 2.1** Courants théoriques d'éducation aux droits

<b>Courant</b>	<b>Objectif</b>
<b>Éducation interculturelle ou multiculturelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Harmonie intergroupe</li> <li>• Lutte contre les préjugés</li> <li>• Valorisation de la diversité</li> </ul>
<b>Éducation critique, antidiscriminatoire, anticolonialiste, antiraciste et antioppression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Équité sociale</li> <li>• Société démocratique</li> <li>• Développement de l'esprit critique</li> <li>• Développement de l'identité de l'élève</li> </ul>
<b>Éducation inclusive et équitable</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Égalité des chances (participation, développement cognitif)</li> <li>• Prise en compte des différences, des besoins et des droits</li> </ul>
<b>Éducation à la citoyenneté démocratique (éducation planétaire, à la paix, aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation de citoyens</li> <li>• Promotion des droits de l'homme</li> <li>• Transmission de valeurs démocratiques</li> <li>• Thèmes relatifs aux enjeux planétaires (mondialisation, paix)</li> <li>• Coopération</li> <li>• Vivre-ensemble</li> </ul>

Source : Potvin (2013)

C'est d'abord sous l'appellation d'éducation multiculturelle ou interculturelle que les premiers pas de l'éducation aux droits se sont faits dans les écoles primaires et secondaires (McAndrew, 2010). Cette approche met l'accent sur l'harmonie intergroupe et sur la lutte contre les préjugés. C'est également par la valorisation de la diversité et par les échanges interculturels qu'elle bâtit son vivre-ensemble. Par ailleurs, elle contribue à développer chez les élèves appartenant à un groupe minoritaire une image de soi positive, par la valorisation de leur héritage culturel (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006; Potvin et al., 2013).

Potvin rassemble ensuite l'éducation critique, antidiscriminatoire, anticolonialiste, antiraciste et antioppression dans une même catégorie. Celle-ci vise en premier lieu

l'équité sociale, par une société juste et démocratique; l'éducation aux droits s'inscrit ici parallèlement aux objectifs de l'approche. Il est donc souhaité que l'élève développe son esprit critique, notamment quant aux différences et aux inégalités entre les personnes et entre les groupes, et que les élèves appartenant à des groupes opprimés — en regard de leur classe sociale, sexe, sexualité, religion, langue, etc. — développent une autonomie et un *empowerment*<sup>3</sup> (Potvin, 2011; Potvin et al., 2013; Potvin et Benny, 2013). Cette approche mise sur une éducation dans laquelle le développement de l'identité de l'élève devient une priorité autant que la transmission des savoirs (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006).

La catégorie suivante concerne l'éducation inclusive et équitable et serait une approche propice à l'intégration d'une éducation aux droits de l'enfant en milieu scolaire (Potvin et Benny, 2013; Potvin, 2013). Cette approche focalise d'abord sur l'égalité des chances pour tous les élèves de participer, et ce, en tenant compte de leurs différences, de leurs besoins et de leurs droits, en portant une attention particulière aux élèves plus vulnérables. Plus encore, elle vise une égalité des chances dans le développement cognitif et dans la réussite scolaire, ce qui rejoint la pédagogie différenciée (*Ibid.*). Cette approche exige donc que l'enseignant adapte son soutien et ses interventions en fonction des besoins et des droits de chacun, et ce, pour les trois piliers de la mission éducative de l'école québécoise : instruction, qualification et socialisation des élèves (Potvin et Benny, 2013).

La dernière approche, l'éducation à la citoyenneté démocratique (incluant l'éducation planétaire, à la paix, aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant), mise sur la formation de citoyens par la promotion des droits de la personne et par la

---

<sup>3</sup> « Processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement. » (Office québécois de la langue française, 2013)

transmission de valeurs démocratiques (Potvin et Benny, 2013). Elle comprend aussi l'initiation aux connaissances historiques et culturelles du monde actuel, tout en exposant les enjeux planétaires et ceux relatifs à la diversité (Kymlicka, 1995). De surcroît, elle doit mettre l'accent sur la mondialisation et la paix pour influencer positivement les attitudes de ses apprenants, notamment lorsqu'ils vivront des tensions intergroupes (Audigier, 2000; Banks *et al.*, 2005). C'est donc en misant sur ces savoirs politiques, sociologiques, culturels et historiques que l'éducation à la citoyenneté contribue à former des citoyens possédant des savoir-faire, des savoir-être et des savoir vivre-ensemble qui trouvent appui dans la coopération et la résolution de conflit pacifique (Delors, 1996). C'est dans cette approche que s'inscrit l'éducation aux droits telle que définie par le programme *Écoles Respectueuses des Droits* d'UNICEF, puisqu'elle fait la promotion des droits dans son enseignement, mais aussi dans sa transmission de valeurs; son éducation aux droits a pour finalité un vivre-ensemble basé sur le respect des droits de l'enfant (Covell et Howe, 2005). La suite du cadre théorique détaillera les particularités de cette éducation.

### **2.1.2. Définitions du concept d'éducation aux droits**

Pour UNICEF (2011), l'éducation aux droits fait directement référence à l'application de la Convention en classe. Puisque plusieurs articles de la Convention sont en lien avec l'éducation, il importe d'abord de distinguer les différentes sphères dans lesquelles une telle éducation peut se manifester. Verhellent (1993, cité dans Covell et Howe, 2005) propose d'abord de regrouper *les droits à l'éducation*, dont les articles 23 et 28 font partie, et qui réfèrent principalement à l'accès à une éducation de qualité adaptée aux besoins de l'enfant. Sa seconde sphère rassemble *les droits dans l'éducation*, c'est-à-dire les droits devant être respectés en milieu scolaire, tels que les droits à la non-discrimination, à la participation et à la liberté d'expression (articles 2, 12, 13, 14, 15). La dernière sphère, *les droits à travers l'éducation*, réunit les articles 29 et 42 et implique l'enseignement des droits et définit l'éducation aux droits.

L'article 29 précise d'abord que l'État doit convenir « que l'éducation de l'enfant doit viser à [...] b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies [...] ». L'article 42 vient compléter en faisant référence à l'enseignement explicite des droits envers la population générale : « Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants. » Ces deux définitions purement légales reflètent nécessairement l'orientation de l'éducation aux droits, mais demeurent plutôt vagues quant aux approches à adopter, notamment par l'emploi du terme « inculquer ». En ce sens, elles représentent ce que l'ensemble des États signataires devrait respecter, elles doivent donc demeurer générales et ne pas être trop complexes et directives. Par ailleurs, elles sont plutôt axées sur l'aspect juridique, en mettant l'accent sur la connaissance des « principes » et des « dispositions ». L'éducation aux droits ici représente donc plutôt un enseignement théorique et concret de la Convention.

Pour les *Écoles Respectueuses des Droits* d'UNICEF, qui impliquent les trois sphères venant d'être décrites, le terme « éducation aux droits<sup>4</sup> » réfère d'abord à l'article 42 en retenant le caractère « actif » d'un tel enseignement (Covell et Howe, 2005). Selon la Coalition canadienne pour les droits des enfants (2011), les programmes passifs et sporadiques qui ont actuellement lieu au Canada, tels que l'envoi de copies de la Convention et de dépliants informatifs sur les droits de l'enfant pour informer les citoyens ou encore l'attention portée aux droits de l'enfant principalement lors de sa journée internationale, ne suffiraient pas. Ceux-ci ne respecteraient effectivement pas les engagements de la Convention et auraient avantage à se manifester de façon plus active afin d'éduquer significativement les enfants et les adultes (Covell et Howe, 2005).

---

<sup>4</sup> Le terme « éducation aux droits » fera dorénavant référence à l'éducation aux droits de l'enfant tel que l'article 42 le stipule.

D'autres auteurs issus de différentes disciplines se sont penchés sur l'éducation aux droits afin de définir cette approche et d'en préciser les objectifs. Du côté de la sociologie, Krappmann (2006, p.2) propose une définition de l'éducation inclusive des droits qui est complémentaire à celle de la Convention :

L'éducation vise la promotion des compétences et des motivations nécessaires à la mise en oeuvre des droits de l'homme, mais dans un esprit de droits de l'homme qui doit déjà être présent dans le processus d'éducation.<sup>5</sup>

Cette définition plutôt idéologique représente un objectif intrinsèque à long terme à atteindre chez les enfants dans leur participation au respect des droits individuels. Elle soulève l'esprit respectueux des droits dans les relations interpersonnelles, mais ne fait pas mention de l'enseignement formel des droits de l'enfant. Néanmoins, Krappmann donne des exemples concrets d'éducation aux droits en basant cette approche sur les rapports entre les détenteurs de droits et il ajoute que l'enseignement des droits devrait partir des expériences des enfants, c'est-à-dire, à partir des droits non respectés à l'école : sur la cour d'école, dans un travail d'équipe, etc.

Dans le domaine des sciences politiques, Eugene Verhellen (1993, cité dans Covell et Howe, 2005, p.29) définit l'éducation aux droits de cette façon : « Il s'agit de l'éducation où les enfants apprennent et connaissent leurs droits et développent le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, y compris les droits et libertés des enfants. »<sup>6</sup> Cette définition comporte tous les éléments clés à l'éducation aux droits : libertés fondamentales, respect, droits de l'homme, droits de l'enfant. De plus, elle suggère l'apprentissage des droits de l'enfant et non seulement celui des

---

<sup>5</sup> Traduction libre de : « Education aims at the promotion of the competencies and motivations required for the implementation of human rights, but does it in a spirit of human rights that must already be present in the process of education. »

<sup>6</sup> Traduction libre de : « This refers to education in which children come to learn and know about their rights and to develop respect for human rights and fundamental freedoms, including the rights and freedoms of children. »

droits de l'homme, ce qui concorde bien avec l'objet de recherche. En effet, une simple éducation aux droits de l'homme ne suffirait pas, puisque la *Charte canadienne des droits et libertés*, bien qu'elle soit applicable aux enfants, ne réserve pas d'espace précis aux droits de l'enfant (CCDE, 2011; Covell et Howe, 2005).

Par ailleurs, la définition d'éducation aux droits de Covell et Howe (2011) pourrait sembler encore plus complète :

Comme ils apprennent leurs droits en vertu de la Convention, les enfants apprennent également leurs droits et leurs responsabilités en tant que citoyens; ils apprennent les valeurs, les vertus et les pratiques d'une bonne citoyenneté.<sup>7</sup>

Les auteurs ajoutent deux éléments importants, soit la place des responsabilités et le développement citoyen, tous deux en lien avec les droits de l'enfant sous la Convention.

En premier lieu, sans l'enseignement des responsabilités, les apprenants auraient plutôt tendance à focaliser sur leur vie personnelle et à moins se soucier des autres. Les auteurs précisent que les responsabilités ne précèdent pas les droits, que les droits sont inhérents, qu'ils ne dépendent de rien et qu'ils ne peuvent être retirés, même à un enfant qui n'assume pas ses responsabilités (Covell et Howe, 2005). Néanmoins, c'est par la conciliation des droits et des responsabilités que peut se développer un vivre-ensemble dans lequel l'intérêt individuel et l'intérêt collectif trouvent leur équilibre (Giguère, 2001).

---

<sup>7</sup> Traduction libre de : « As they learn about their rights under the Convention, children also learn about the rights and responsibilities of citizenship; they learn about the values, virtues, and practices of good citizenship. »



En second lieu, pour Covell et Howe (2005), le développement citoyen est essentiel dans l'éducation aux droits puisqu'elle se veut juste et inclusive de tous les élèves, dans le but que chacun soit considéré comme un citoyen actif qui a du pouvoir (UNICEF, 2012). Il n'est plus seulement question de connaître ses droits, mais également de les exercer afin de développer une citoyenneté favorisant le bien commun.

Les auteurs définissent donc cette éducation comme étant une approche éducative plaçant la Convention au centre de son organisation scolaire. Cette éducation possède également quatre caractéristiques incontournables basées sur certains articles de la Convention particulièrement importants en milieu scolaire. Le tableau 2.2 rattache ces caractéristiques aux articles auxquels elles se rapportent selon Covell et Howe (2005).

**Tableau 2.2** Caractéristiques d'une éducation aux droits

Caractéristique	Article(s) de la Convention
1. Pédagogie démocratique en classe	Article 12 : droit de participation
2. Approche éducative qui vise à favoriser la réussite et l'engagement des enfants (plan personnel, familial et social)	Article 2 : droit à la non-discrimination
3. Curriculum approprié à l'âge et à la culture des élèves	Articles 29 : droit à une éducation de qualité Article 42 : droit de connaître ses droits
4. Politiques et pratiques de l'école favorisant l'inclusion	Article 3 : intérêt supérieur de l'enfant

Covell, K. et Howe, B. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON : University of Toronto Press.

La première caractéristique consiste à prôner une pédagogie démocratique en classe. En effet, selon Covell et Howe (2005), la démocratie est inhérente au respect des droits, notamment du droit de participation de l'enfant (article 12). Afin que ce

dernier puisse apprendre de façon optimale ce droit de s'exprimer dans la société, les auteurs soutiennent qu'il devrait vivre une expérience continue de démocratie à l'école. À cet égard, Synott (2000, cité dans Covell et Howe, 2005) estime qu'une telle démocratie ferait évoluer la conscience sociale et pourrait impliquer à long terme des changements économiques, environnementaux et culturels. L'école représente un endroit stratégique pour transmettre les connaissances liées à la démocratie ainsi que pour développer des compétences citoyennes (Giguère, 2001). Pourtant, selon Hancock et Mansfield (2002, cité dans Covell et Howe, 2005), plutôt que d'assister à un essor de classes démocratiques, on assisterait actuellement à une augmentation d'enseignants privilégiant la simple transmission des savoirs aux dépens du développement citoyen et engageant des élèves. Barrett (1999, cité dans Covell et Howe, 2005) ajoute que les systèmes scolaires sont plutôt conçus pour encourager et récompenser les élèves qui connaissent leurs leçons et qui ne remettent jamais rien en question.

La deuxième caractéristique de l'éducation aux droits, selon Covell et Howe, en lien avec l'article 2 de la Convention, met l'accent sur une approche éducative qui vise à favoriser la réussite et l'engagement des enfants au plan personnel, familial et social. La troisième caractéristique de cette éducation concerne le curriculum et, en lien avec les articles 29 et 42, exige qu'il soit approprié à l'âge et à la culture des élèves, qu'il se veuille engageant pour les élèves, qu'il inclue les droits de l'homme et les droits de l'enfant et qu'il favorise le développement global de l'enfant, c'est-à-dire, l'aspect physique, social et cognitif. La dernière caractéristique représente l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3) et implique que les politiques et les pratiques de l'école soient basées sur les droits de l'enfant et qu'elles favorisent l'inclusion.

À cet égard, le dernier rapport du Comité des droits de l'ONU (2003) recommande au Canada de mieux former les personnes travaillant avec les enfants afin de s'assurer qu'ils prennent toujours en considération l'intérêt supérieur de l'enfant. À l'école, cela

implique que les droits de l'enfant sont intégrés dans chacune des matières et que les relations (entre élèves et enseignant-élève) s'appuient sur le respect des droits, tout en prônant l'empathie (Covell et Howe, 2011).

La définition complète et précise de Covell et Howe (2005) de l'éducation aux droits est donc celle qui a été retenue dans ce mémoire. Cette définition implique effectivement les différents aspects propres au milieu éducatif : les droits de l'enfant sous l'enseignement de la Convention (connaissances à l'étude), l'accent mis sur l'opinion de l'enfant et la classe démocratique (approche pédagogique); le respect des autres soit entre les élèves et entre les enseignants et les élèves (gestion de classe). Par ailleurs, elle établit clairement quatre caractéristiques permettant de couvrir l'ensemble de l'organisation scolaire. C'est à partir de ces quatre caractéristiques de l'éducation aux droits qu'UNICEF a déterminé les quatre piliers de son programme ÉRD qui seront décrits plus loin.

### **2.1.3. Objectifs de l'éducation aux droits**

Selon Covell et Howe (2005), l'objectif de l'éducation aux droits de l'enfant est de former des citoyens qui auraient les connaissances, les attitudes, les valeurs et les habiletés nécessaires à l'érection ou la reconstruction d'une société démocratique qui respecte les droits de l'homme. De plus, ces auteurs affirment que la fonction première de la Convention consiste à protéger les personnes vulnérables. En ce sens, l'éducation aux droits de l'enfant serait essentielle afin de permettre aux enfants de jouir pleinement de leurs droits et de développer un jugement permettant de déceler une violation de droit; cet apprentissage serait préalable à la compréhension des droits des autres et au respect de ceux-ci. C'est ainsi que, par la suite, l'enfant serait apte à défendre ses droits et ceux des autres (Covell et Howe, 2005; Krappman, 2006). Selon Covell et Howe (2005), ne pas enseigner ces droits aux enfants annulerait l'utilité de la Convention puisque les enfants n'auraient pas les aptitudes nécessaires

pour dénoncer les manquements à leurs droits et resteraient donc en position de vulnérabilité (Potvin et Benny, 2013).

Par ailleurs, l'éducation aux droits sert à la société puisqu'elle forme des citoyens responsables qui ont les compétences et les savoirs nécessaires à l'exercice de leurs droits, en plus d'être aptes à répondre à leurs obligations, ce qui contribue à l'égalité, la participation, la résolution de conflit et à l'autonomisation (Audigier, 2006; Lenarcic, Boer-Buquicchio, Pillay et Matsuura, 2001). Marshall (1950, cité dans Covell et Howe, 2005) ajoute que c'est cette éducation qui amène l'enfant à passer d'un simple citoyen légal à un citoyen normatif. Ce dernier serait celui qui possède et qui connaît ses droits et ses responsabilités, se sentant ainsi membre actif de sa société. De cette façon, les enfants sauraient reconnaître et contrer les offenses qui pourraient survenir dans les lois à l'égard de leurs droits. Covell et Howe (2005) soutiennent que cette éducation reflèterait une acceptation de la société à considérer l'enfant comme étant un citoyen actif et non comme un citoyen « en devenir ». Parce que les enfants seraient amenés à développer les valeurs et les vertus d'un citoyen engagé, ils ajoutent que les partisans adverses d'une éducation aux droits auraient, en quelque sorte, de bonnes raisons de se méfier d'un nombre grandissant d'enfants qui connaissent et maîtrisent leurs droits et qui représentent des citoyens informés.

#### **2.1.4. Limites de l'éducation aux droits**

Si beaucoup d'auteurs argumentent en faveur de l'éducation aux droits, cette approche ne fait pas l'unanimité. Lorsqu'il est question d'accorder plus de pouvoir aux enfants, la réticence de certains parents ou d'enseignants risque de se manifester. Cela fut le cas en 1999, lorsque le Canada a célébré la dixième année de la Convention (Covell et Howe, 2005). UNICEF et Élection Canada avaient organisé un vote pour connaître le droit de l'enfant qui importait le plus pour les jeunes Canadiens. Une objection de la part de certains parents s'est tout de suite manifestée, reprochant une intrusion à

leur autorité familiale. Des enseignants aussi plaidaient qu'il ne fallait pas promouvoir les droits de l'enfant en classe. Malgré tout, plus de 1900 écoles ont participé au sondage et ce sont les droits relatifs à l'environnement qui ont rapporté le plus grand nombre de votes et non, comme le craignaient certains, les droits qui accordent une liberté aux enfants (Covell et Howe, 2005).

Dans ce même ordre d'idées, Meirieu (2002) estime que la Convention base ses propos sur deux registres incompatibles, soit l'obligation de protéger l'enfant et celle de lui laisser la liberté d'expression et de choix de langue, de religion et de culture. Il soutient que la Convention a d'abord vu le jour parce que les enfants sont vulnérables et incapables de réfléchir par eux-mêmes. Tenir pour acquis qu'ils sont responsables et qu'ils peuvent prendre des décisions raisonnables les concernant se résumerait donc à abandonner la mission éducative. À cet argument, la CCDE (2009) réplique que la participation de l'enfant aux décisions prises le concernant n'implique pas que la décision sans appel lui revienne. L'adulte responsable de lui pourra toujours choisir de la décision la plus appropriée, mais il doit s'assurer de tenir compte de l'intérêt supérieur de l'enfant, donc son opinion.

Krappman (2006) ajoute que les enfants sont effectivement trop jeunes pour avoir l'entière responsabilité des droits et qu'ils ont grandement besoin de soutien. C'est pourquoi ils doivent être guidés par un enseignant qui les encadre et qui les aide à ajuster leur compréhension des droits. Finalement, Sorensen (1996, cité dans Macmath, 2008) rappelle que les enfants n'arrivent pas en classe avec la pensée critique déjà développée et les outils nécessaires pour prendre des décisions et pour résoudre des problèmes en coopération. Il revient aux enseignants de modéliser et d'enseigner ces méthodes, en offrant aux élèves l'occasion de les développer.

Jusqu'à présent, parmi les écoles ayant complété l'implantation de l'initiative et ayant ainsi instauré des classes respectueuses des droits, des résultats positifs des recherches sont soulevés quant aux changements à long terme opérés sur les élèves et

sur l'école. Pourtant, on connaît peu les facteurs qui favorisent une implantation réussie des ÉRD. La recherche présentée ici a, pour sa part, comme objectif de décrire le processus d'implantation des six premières étapes du projet dans cette première école francophone au Québec et de dévoiler les transformations scolaires engendrées à différents niveaux tels que l'organisation scolaire, les méthodes d'enseignement, la relation maître-élève et la relation entre les élèves.

### **2.1.5. Approches pédagogiques**

L'éducation aux droits s'inscrit dans le courant théorique de l'éducation à la citoyenneté démocratique. De façon théorique, le but est donc la formation de citoyens, la promotion des droits de l'enfant, la transmission de valeurs démocratiques, la valorisation de la paix, la coopération et le vivre-ensemble. Cependant, les enseignants ne mettent pas tous en pratique cette théorie, ce qui crée différentes approches en éducation aux droits.

Priscilla Alderson (1999) a classifié l'éducation aux droits en cinq types d'approches (voir Potvin et Benny, 2013). Cette catégorisation permet de comparer les pratiques de l'éducation aux droits exercées dans différents milieux scolaires. La première approche, « *not yet* », est caractérisée par un enseignement formel et minimal des droits de l'homme dans lequel l'élève est amené à comprendre ses futurs rôles et responsabilités, sans qu'il soit actuellement considéré comme citoyen actif. C'est l'approche la plus commune dans les écoles, mais la plus superficielle selon Alderson.

La seconde approche, « *constrained rights education* », assure l'enseignement des droits de l'enfant selon la Convention, mais reconnaît à peine les droits de l'enfant à l'école estimant que les élèves ne sont pas assez matures pour les comprendre et pour les pratiquer. L'école n'offre donc pas aux élèves la possibilité d'exercer pleinement leurs droits.

La troisième approche, « *limited rights education* », enseigne les droits à partir de la Convention en focalisant sur la chance que les enfants ont d'avoir une charte protégeant leurs droits. Elle s'intéresse principalement au respect des droits dans la relation parent-enfant, sans se pencher sur le respect des droits entre les enfants. Selon l'auteure, cette approche a peu d'impact sur les valeurs et les attitudes que les élèves auraient avantage à développer pour favoriser le respect des droits des autres et pour se sentir actifs dans la défense des droits.

La quatrième approche, « *rights violations education* », met l'accent sur la violation de droits de l'enfant ailleurs dans le monde — comme l'exploitation du travail des enfants — en utilisant des exemples issus de la situation des enfants dans les pays en développement. Si les élèves sont conscientisés à l'existence de la Convention pour protéger les droits des enfants, ils transposent difficilement le concept de droit dans leur quotidien. Cette approche ne permet pas de contextualiser le respect des droits dans diverses sociétés et démontre encore moins la façon dont les élèves peuvent eux-mêmes influencer sur leur communauté. Par ailleurs, elle ne permet pas de présenter les droits sous un angle positif en reconnaissant, par exemple, un droit qui est respecté.

La dernière approche, « *full blown rights education* », reste celle qui est la moins pratiquée et pourtant la seule qui va dans le sens de l'éducation aux droits comme envisagée par la Convention. Elle conjugue la théorie et la pratique, en enseignant formellement les droits et les responsabilités — intégrés aux différentes disciplines — et en basant la dynamique de la classe sur le respect des droits. Cet enseignement favorise la démocratie, la coopération et la participation tout en responsabilisant l'élève. Ce dernier est considéré comme un citoyen actif, capable de participer aux décisions et capable de discerner avec jugement des situations dans lesquelles des droits sont bafoués. Les élèves sont également encouragés à s'impliquer dans la promotion des droits de l'enfant à l'échelle locale, nationale et mondiale. Seule cette

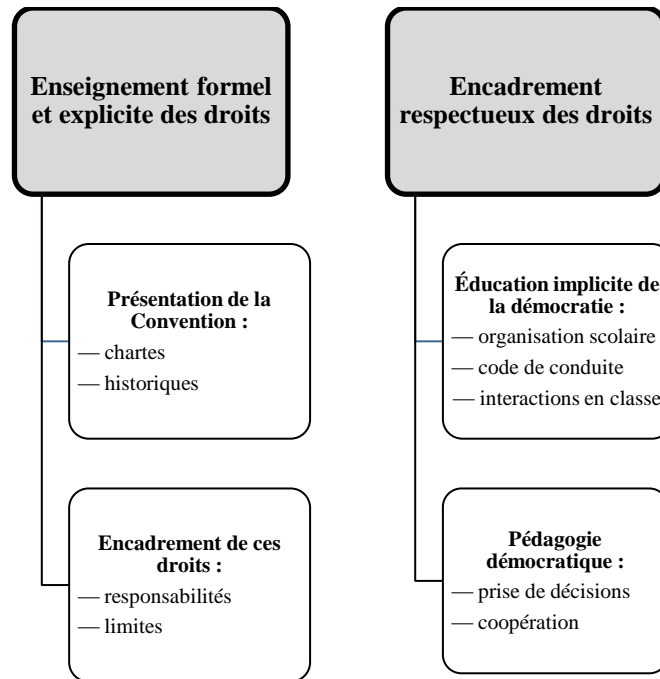
approche favorise les responsabilités sociales et contribue à développer les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique. Elle est la définition même d'« éducation aux droits de l'enfant » et bien qu'elle soit la plus complète, elle demeure la plus rare. C'est dans cette approche que s'inscrivent les ÉRD développées par UNICEF.

À cet égard, d'après une étude menée auprès de jeunes de 14 à 19 ans de cinq pays différents (Hahn, 1998, cité dans Macmath, 2008), il existe une corrélation positive entre la perception de faire partie d'une classe ouverte, dans laquelle les élèves sont amenés à proposer des idées et à discuter, et le sentiment d'avoir du pouvoir sur les décisions du gouvernement. Sears (2004, cité dans Macmath, 2008) a découvert une corrélation semblable, cette fois-ci entre les classes dans lesquelles les questions sociales étaient débattues et les élèves ayant de meilleures connaissances et démontrant un plus grand engagement.

Plusieurs auteurs estiment que l'éducation aux droits doit s'appuyer sur deux conditions essentielles et interdépendantes : l'enseignement formel et explicite des droits et l'encadrement respectueux des droits (Pothier 1997; Seaton, 2002; Covell et Howe, 2005; Normand Hohl, 2001; UNICEF, 2011). Ce sont ces deux conditions qui permettent aux élèves de développer des habiletés et des attitudes respectueuses des droits et d'assumer pleinement leurs responsabilités (voir figure 2.1).



**Figure 2.1** Deux conditions pour une éducation aux droits



L'enseignement formel et explicite comprendrait d'abord la présentation de la Convention et des droits qu'elle protège (Covell et Howe, 2005). En complément, un enseignement théorique des différentes chartes et des conventions en matière de droits ainsi qu'un bref historique de leur apparition devraient être présentés aux élèves (Pothier, 1997; Bouvier et Éthier, 2007).

Ensuite, cet enseignement devrait comprendre l'explication du cadre de ces droits ainsi que l'enseignement des responsabilités qui y sont rattachées (Covell et Howe, 2005). Il s'agirait de faire prendre conscience aux élèves des limites de leur liberté et de leurs actions. Ils apprendraient ainsi à agir et à réagir respectueusement dans différentes situations, en utilisant leurs connaissances et leur jugement.

Par ailleurs, le curriculum d'une telle pédagogie ne serait jamais fixé puisque cet enseignement devrait se faire à partir des expériences vécues des enfants (Krappman, 2006; Pothier 1997). En procédant ainsi, la notion abstraite de droit (enseignée parallèlement et formellement) se contextualiserait dans un milieu authentique. En s'inspirant d'exemples de droits qui sont respectés et non respectés à l'école ou dans la communauté, les apprentissages deviendraient plus significatifs pour les élèves (Pothier, 1997).

En ce qui concerne la deuxième condition, l'encadrement respectueux, il s'agit d'une éducation plus implicite dont les points d'ancrage se trouvent dans l'organisation de l'école, les codes de conduite et les interactions en classe qui devraient tous modéliser la démocratie et le respect des droits (Seaton, 2002, cité dans Covell et Howe, 2005; Davies, 2006, Macmath, 2008). Davies (2006) appuie la pédagogie démocratique en soulignant l'importance d'impliquer les élèves quotidiennement dans les décisions de classe comme ils seront appelés à le faire en société. Cela peut se traduire en laissant les élèves choisir le sujet à l'étude ou le travail à faire, le moment d'aller à la salle de bain, la façon dont ils seront évalués, les types de récompenses, etc. (Macmath, 2008).

Pour Macmath (2008), la pédagogie démocratique ne peut être possible que si les voix des élèves sont considérées comme égales à celle de l'enseignant. Ce ne serait qu'après avoir placé les voix sur le même pied d'égalité que les élèves auraient les conditions nécessaires pour développer leur jugement et pour travailler en équipe. Par ailleurs, une classe démocratique devient possible lorsque l'enseignant mise sur l'approche par coopération afin de faciliter la gestion de classe (Ouellet, 2002; Macmath, 2008). Macmath (2008) complète en soulignant l'importance de favoriser cette coopération, non seulement entre les élèves, mais aussi entre la communauté et la classe afin de réaliser des projets qui ont un impact à l'extérieur de l'école. Ce serait également un moyen d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et de leur

accorder un plus grand contrôle. L'éducation aux droits implique donc qu'il faut donner aux élèves la chance d'exercer l'ensemble de leurs droits dans la classe, dans l'école et dans la communauté puisque c'est en rendant ces droits vivants que les élèves se les approprient (OISE et UNICEF, 2008). À l'opposé, ceux qui n'ont pas appris leurs droits dans un environnement concret et respectueux des droits auraient tendance à personnaliser le concept de droit, c'est-à-dire percevoir les droits principalement à leur avantage et avoir de la difficulté à prendre en considération ceux des autres (Dye, 1999).

## **2.2. Définition du concept d'*analyse de processus d'implantation***

L'objectif de la recherche étant d'analyser le processus d'implantation du programme ÉRD à l'école participante, il convient de définir ce terme plutôt large afin d'en préciser les éléments propres à cette recherche. Si chaque programme, tous domaines confondus, doit inévitablement passer par un processus d'implantation, la définition de ce terme ne fait pas l'unanimité. Ainsi, certains auteurs ne font pas de distinction entre l'analyse de l'implantation d'un programme et l'analyse du processus d'implantation (Scheirer, 1994; Rossi et al. 1999). Pourtant, l'objectif de la présente recherche ne cible que l'analyse du *processus* d'implantation et non l'analyse de l'implantation qui, elle, suggère d'évaluer le degré d'implantation d'un programme (Patton, 2008); puisque l'implantation du programme n'est pas terminée, ce n'est pas son résultat final qui nous intéresse.

En ce sens, Patton (2008,) considère qu'il existe une différence entre ces deux concepts et propose une définition en trois caractéristiques de l'analyse du processus d'implantation — qui s'arrime à notre objectif de recherche — dont la première est définie ainsi :

L'analyse du processus se penche sur les dynamiques internes et les opérations actuelles d'un programme en tentant de comprendre ses forces et ses faiblesses<sup>8</sup>. [...] (Patton, 2008, p.324)

Cette approche vise ainsi à comprendre *comment* le programme se concrétise plutôt que de s'intéresser aux résultats engendrés par le programme. La seconde caractéristique que propose Patton est celle-ci :

L'analyse du processus cherche des explications aux succès, aux échecs et aux changements dans un programme<sup>9</sup>. [...] (Patton, 2008, p.325).

Cette caractéristique s'explique par le fait qu'un programme s'implante rarement tel quel. En raison de différentes circonstances, les plans initiaux sont souvent modifiés; l'analyse du processus vise donc à préciser ces changements. Patton complète sa définition ainsi :

Finalement, l'analyse du processus inclut habituellement la perception des personnes reliées au programme et leur façon de percevoir le déroulement<sup>10</sup>. [...]

La perceptions des participants au programme est effectivement importante à documenter car elle reflète la façon dont les participants jouant différents rôles ont vécu le processus (Patton, 2008).

### **2.3. Processus d'implantation de programmes en milieu scolaire : deux exemples**

De nombreux programmes ayant différents objectifs sont régulièrement créés pour les milieux scolaires. Il s'avère donc intéressant de présenter quelques modèles d'implantation de programmes semblables à celui de l'ÉRD afin de mieux situer ce

---

<sup>8</sup> Traduction libre de : « Process evaluation focuses on the internal dynamics and actual operations of a program in an attempt to understand its strenghts and weeknesses. »

<sup>9</sup> Traduction libre de : « Process evaluation search for explanations of the successes, failures, and changes in a program. »

<sup>10</sup> Traduction libre de : « Finally, process evaluations usually include perceptions of people close to the program about how things are going. »

dernier. Voici donc le processus d'implantation de deux programmes québécois : *Vers le pacifique* et *Établissement Vert Brundtland*.

### **2.3.1 Programme *Vers le pacifique***

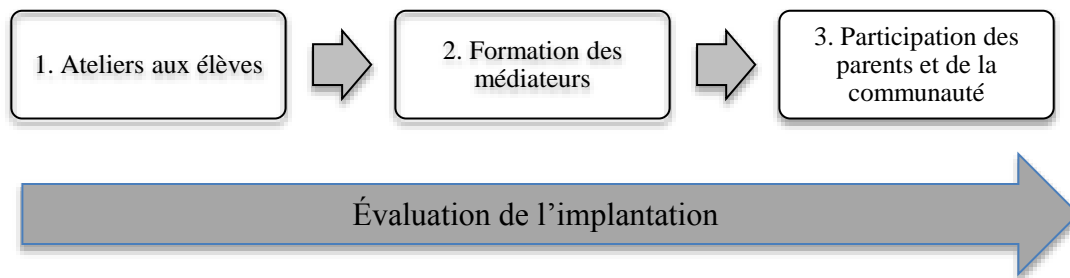
Le premier programme, *Vers le pacifique*, du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) et offert par l'Institut Pacifique, a pour but d'offrir aux jeunes des outils de résolution de conflit afin de prévenir les problèmes psychosociaux et de réduire la violence à l'école. Le programme, dont l'implantation nécessite trois ans, forme les élèves dans les écoles par des ateliers visant à développer des stratégies et des conduites pacifiques de résolution de conflits ainsi que des habiletés de médiateur afin de régler les conflits qui surviennent dans l'école (Institut Pacifique, 2013). Son processus d'implantation est bien particulier puisqu'il peut se présenter sous quatre différents scénarios :

- Utiliser les services d'un formateur de l'Institut Pacifique afin de soutenir l'implantation dans l'école. Ce dernier forme l'équipe-école, soutient la personne responsable du projet et participe au comité de l'école responsable de coordonner l'implantation dans l'école.
- Inviter un formateur seulement pour former l'équipe-école à implanter le programme.
- Assister à des sessions de formation offertes à l'Institut Pacifique.
- Utiliser le matériel pédagogique conçu par l'organisme et suivre chacune des étapes d'implantation.

Peu importe le scénario emprunté par l'école pour implanter le programme, le même processus en trois volets prescrits par l'organisme doit être suivi (voir figure 2.2). Il s'agit, au premier volet, d'offrir des ateliers aux élèves (dix-neuf ateliers au préscolaire et neuf pour chacun des cycles) afin de les former à la résolution de conflit. Par la suite, l'objectif est d'instaurer un mode de résolution de conflit par le biais de médiateurs dans l'école. Ce deuxième volet se déroule en neuf étapes, d'une

durée d'environ une heure chacune, et consiste à former, élire et accompagner les médiateurs de l'école. Le processus passe par un atelier regroupant tous les adultes de l'école, par des activités en classe réalisées par chaque titulaire, par la formation en sous-groupe des médiateurs. Le troisième volet consiste à mettre à contribution la participation des parents ainsi que celle de la communauté. La dernière étape qui est en continu consiste en une évaluation de l'implantation dans l'école.

**Figure 2.2** Processus d'implantation de *Vers le pacifique*



L'aspect intéressant de ce processus d'implantation est qu'il a fait l'objet d'une étude évaluative de 2001 à 2005 par l'Université de Montréal (Bowen et al., 2005). Cette dernière impliquant quatorze établissements dont neuf écoles expérimentales et cinq écoles témoins avait pour but de déterminer l'efficacité de la démarche proposée par le programme en analysant les caractéristiques du programme et celles de l'école dans laquelle il s'implantait. Il s'agissait de : « Déterminer si le programme a été mis en œuvre comme prévu [...]; identifier les facteurs ou les éléments qui favorisent ou nuisent à l'implantation [...]; décrire le niveau d'appropriation/autonomie [...] » (Bowen et al., 2005, p. 2). Les chercheurs se sont basés sur deux conditions, soit l'*adhésion* et la *mobilisation* des différents acteurs scolaires, qui seraient essentielles pour mettre en œuvre un programme scolaire (Callon et Latour, 1984 dans Bowen et al., 2005). L'*adhésion* ferait référence à l'intérêt des participants ainsi qu'à la

croyance que le programme implanté correspond aux besoins du milieu scolaire, tandis que la *mobilisation* serait liée à l'engagement des participants. De bons niveaux d'*adhésion* et de *mobilisation* seraient nécessaires afin d'atteindre les conditions minimales assurant le succès de l'implantation d'un programme. L'étude s'appuie également sur des résultats de recherches démontrant :

[...]l'importance du *leadership* et du soutien offerts par la direction de l'école et les autres instances administratives (exemple : commission scolaire) à la formation, au déroulement et au maintien des activités du programme à l'école (Gottfredson, 2001 dans Bowen et al., 2005, p.26).

Ainsi, l'étude révèle que le succès du démarrage du programme repose grandement sur les caractéristiques du milieu scolaire : qualité du climat (relations interpersonnelles, sentiment d'appartenance) et *leadership* de la direction. Cependant, le principal élément révélateur de la qualité de l'implantation globale serait la capacité du milieu scolaire à suivre et à s'ajuster aux prescriptions et aux recommandations du CIRCM. Le fait d'inclure *Vers le pacifique* dans le projet éducatif de l'école assurerait également une plus grande participation des acteurs scolaires ainsi que plus de facilité à s'approprier le programme.

Par ailleurs, plusieurs éléments qui contribueraient à faciliter la mise en œuvre du programme ont été soulevés par les résultats de l'étude. Il s'agit principalement de l'activité et de l'implication du comité de coordination, de la présence d'une personne responsable du programme (autre qu'un enseignant), de la qualité de la formation offerte, de la présence d'activités de promotion tout au cours de l'année ainsi que des bonnes relations entre les membres du personnel.

### **2.3.2. Programme *Établissement Vert Brundtland***

Le processus d'implantation du second programme, *Établissement Vert Brundtland* (EVB) n'a, quant à lui, pas fait l'objet d'une étude évaluative, mais mérite d'être présenté dans cette section puisque l'esprit de ce programme s'apparente à celui de l'ÉRD. Par ailleurs, la grande quantité d'établissements ayant adhéré au programme (1400 établissements depuis 1993) laisse croire que l'implantation du mouvement est accessible et qu'elle peut être adaptée à différents milieux (Centrale des syndicats du Québec, 2013). Ainsi, les EVB représentent des lieux, majoritairement des établissements scolaires, où l'on encourage des valeurs de pacifisme, d'écologie, de solidarité et de démocratie. Le programme ne vise pas à devenir un projet éducatif en soi, mais bien à soutenir et à enrichir celui qui est déjà présent.

Le processus d'implantation de ce programme se fait en quatre étapes :

- I. S'informer, lors d'une réunion avec tous les membres du personnel de l'école, en faisant venir une personne ressource pour présenter le projet.
- II. S'inscrire officiellement, payer les frais de cotisation, former un comité EVB représentant différents acteurs scolaires et choisir des activités en lien avec les quatre valeurs (pacifisme, écologie, solidarité, démocratie).
- III. Présenter aux élèves les quatre valeurs en début d'année, leur faire vivre au moins deux activités en lien avec chacune de ces valeurs (ressources disponibles) et poursuivre la réalisation d'activités EVB tout au long de l'année.
- IV. Faire le bilan des activités et remplir le rapport annuel EVB ainsi que partager les réalisations avec la communauté.

Les étapes de ce processus d'implantation rejoignent celles des ÉRD : atelier d'information, création d'un comité responsable, activités avec les élèves et évaluation. La particularité du programme des ÉRD qui vise à élaborer des stratégies



adaptées à chaque école pourrait expliquer la nécessité d'impliquer davantage d'étapes soit les ateliers avec les enseignants, le bilan initial de l'école, l'élaboration du plan d'action et la mise en œuvre de ce plan d'action. Cependant, nous constatons que la base du processus d'implantation des ÉRD est la même que celle des *Établissements Vert Brundtland*, programme qui semble répandu et sollicité au Québec.

### 2.3.3. Éléments retenus des deux programmes

Plusieurs éléments de l'étude portant sur la mise en œuvre de *Vers le pacifique* sont retenus pour la présente recherche. Ainsi, tel que mentionné précédemment, nos objectifs de recherche sont inspirés de ceux proposés dans cette étude. D'abord, les concepts d'*adhésion* et de *mobilisation* des acteurs scolaires sont retenus pour analyser la réception du programme ÉRD à l'école. Nous retenons ensuite l'importance du *leadership* de la direction ou d'une autre personne responsable, ainsi que la rigueur du milieu scolaire à suivre les prescriptions du programme. La qualité du climat dans l'école aurait été un élément pertinent à étudier, mais difficile à réaliser compte tenu des circonstances entourant cette recherche qui n'ont pas permis de réaliser des entrevues avant le début de l'implantation. Par ailleurs, il aurait été pertinent d'interviewer tous les enseignants afin de pouvoir analyser globalement la qualité du climat; un enseignant ne peut répondre pour un autre étant donné le caractère personnel des réponses. Enfin, l'analyse de nos résultats tiendra compte des éléments suivants : qualité de la formation, implication du comité ÉRD et présence d'une personne responsable.

Tel que décrit précédemment, le processus d'implantation des EVB est semblable à celui de l'École Respectueuse des Droits. La principale différence se trouve dans la formation des enseignants qui est absente du programme des Établissements Vert Brundtland. En revanche, les EVB insistent pour que les enseignants réalisent huit

activités pédagogiques (deux pour chacune des quatre valeurs) et permet donc de s'assurer de la participation de tous les enseignants et d'une uniformité au sein de l'école. Une différence intéressante entre les EVB et *Vers le pacifique* concerne la place occupée par le programme à l'égard du projet éducatif de l'école : alors que l'EVB n'est pas un projet éducatif en soi, le programme *Vers le pacifique* s'avère plus efficace s'il devient le projet éducatif de l'école dans laquelle il s'implante. Le programme ÉRD<sup>11</sup> ne se prononce pas sur son rapport au projet éducatif, mais il serait pertinent de se questionner à ce sujet afin de déterminer de quelle façon l'ÉRD peut s'implanter le plus efficacement. Une partie de l'analyse de nos résultats y sera donc consacrée.

#### **2.4. Historique des *Écoles Respectueuses des Droits***

L'éducation aux droits a fait ses premiers pas à Cap-Breton, en Nouvelle-Écosse, par le biais de sensibilisation et de promotion des droits de l'enfant dans les pratiques enseignantes. Par la suite, les responsables de l'éducation du Hampshire, en Angleterre, se sont intéressés à ces pratiques et ont lancé, en 2004, l'initiative *Rights, Respect and Responsibilities* (Droits, respect et responsabilités) en collaboration avec le Children Rights Centre, Université du Cap-Breton, dans plus de 300 écoles. Cette initiative avait pour but d'intégrer les droits de l'enfant dans l'enseignement ainsi que de s'assurer que les politiques et les pratiques scolaires respectent les principes de la Convention (UNICEF, 2012).

Par la suite, indépendamment de l'initiative précédente, UNICEF Royaume-Uni (2013) a créé le Rights Respecting School Award (Prix scolaire du respect des droits) que plus de 600 écoles du Royaume-Uni ont reçu. Ce prix est remis à toute école respectant les critères d'une école respectueuse des droits établis par UNICEF

---

<sup>11</sup> Le processus d'implantation du programme ÉRD sera décrit dans la prochaine section.

Royaume-Uni. L'organisme offre de la formation et du soutien afin de rendre ces écoles respectueuses des droits.

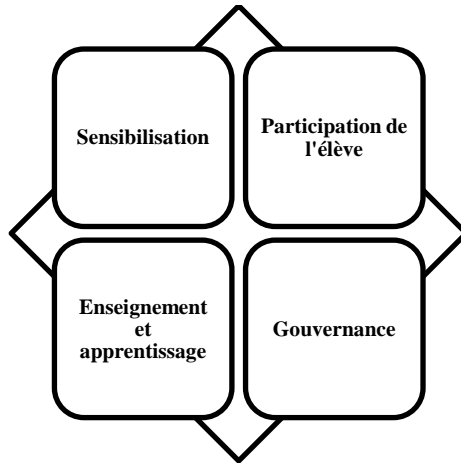
À son tour, UNICEF Canada (2011) a élaboré un programme semblable, soit celui des *Écoles Respectueuses des Droits*, qui a la particularité d'être plus structuré et encadrant. D'abord implanté en 2008 dans une école primaire à Coquitlam, en Colombie-Britannique, le programme d'UNICEF a fait son entrée au Québec en 2010, dans l'école Westmount Park à Montréal. En 2012, une première école francophone accueille le projet.

UNICEF Canada et le Comité Amis des Écoles Respectueuses des Droits soutiennent les écoles qui désirent recevoir le programme. Ce regroupement offre plusieurs séances d'information, puis donne de la formation au personnel de l'école afin qu'il soit qualifié pour enseigner et pour respecter les principes de la Convention. Il encourage ensuite l'école à voler de ses propres ailes, en formant un comité responsable du projet qui rédigera un plan d'action visant à établir les changements concrets qui s'opèreront dans l'école afin de devenir une *École Respectueuse des Droits*.

#### **2.4.1. Fondements des *Écoles Respectueuses des Droits***

Quoique la Convention serve de fondement premier aux ÉRD, quatre autres éléments pragmatiques et fondamentaux sont à la base de ces écoles : sensibilisation, participation de l'élève, enseignement et apprentissage, gouvernance (UNICEF, 2011). La figure 2.3. représente ces quatre piliers autour desquels gravite tout le processus d'implantation des ÉRD et qui seront analysés pour chaque étape de ce processus.

**Figure 2.3**    Piliers des *Écoles Respectueuses des Droits*



I. La *sensibilisation* consiste à informer toute la communauté scolaire du concept des droits de l'enfant et de la Convention ainsi que de leur place dans la culture scolaire. C'est dans ce pilier que les enseignants amènent les élèves à développer leurs connaissances à l'égard des droits et des responsabilités (chartes, droits et responsabilités). Il s'agit également de sensibiliser chacun des membres au rôle qu'il a à jouer en regard de ces droits.

II. La *participation de l'élève* signifie que l'élève a le droit de participer aux décisions le concernant. Il importe donc que des éléments soient mis en place dans l'école afin que l'élève se voie offrir la possibilité de donner son opinion et qu'elle soit prise en considération. Ce pilier modifie donc l'organisation scolaire en ce sens où la prise de décision ne sera plus exclusive aux adultes.

III. L'*enseignement et apprentissage* fait référence au respect des droits dans chaque classe à l'égard de l'élaboration des règles de classe, des situations didactiques et de la prise des décisions qui tient compte de l'élève. Les enseignants doivent également adopter des attitudes et comportements respectueux des droits de l'enfant et en faire la

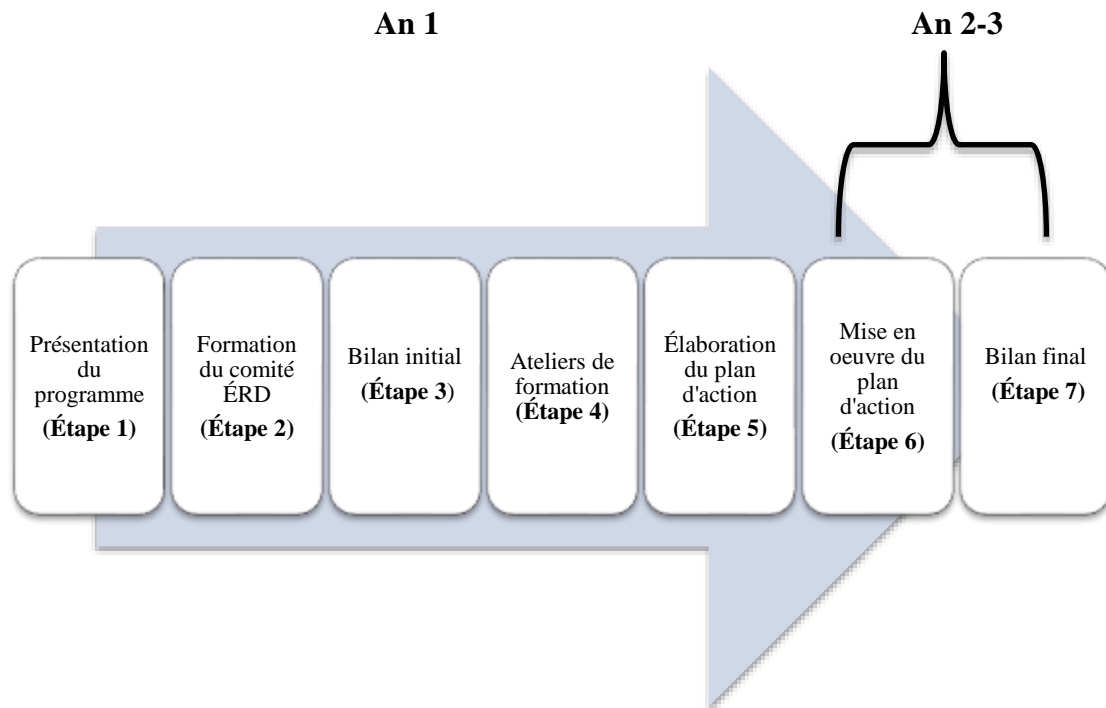
promotion dans la classe (classes démocratiques, justice, résolutions de conflits en faisant référence aux droits, etc.) . C'est principalement ce pilier qui touche les approches pédagogiques des enseignants.

IV. Le dernier pilier, la *gouvernance*, concerne les mesures prises par l'administration de l'école afin de faire respecter et de promouvoir les droits de l'enfant dans ses politiques et dans les programmes adoptés. Il s'agit effectivement d'adapter l'organisation scolaire aux valeurs de respect des droits de l'enfant.

#### **2.4.2. Processus d'implantation des *Écoles Respectueuses des Droits***

Afin de développer les quatre piliers présentés ci-dessus (sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance), les écoles doivent passer par sept étapes incontournables (voir figure 2.4) déterminées par UNICEF Canada (2011). Les cinq premières étapes sont assurées par un formateur d'UNICEF Canada qui se rend à l'école pour donner les ateliers et pour soutenir les rencontres. Les deux dernières se font de façon autonome, tout en restant en contact avec l'organisme.

**Figure 2.4** Processus d'implantation théorique des *Écoles Respectueuses des Droits*



La première étape consiste à présenter l'initiative des ÉRD à un maximum d'acteurs de la communauté scolaire (sensibilisation), incluant le personnel, les enseignants, les élèves, les parents, les membres de l'administration et les membres de la communauté. Le groupe décide ensuite s'il s'engage ou non dans le projet.

La deuxième étape exige de former une équipe responsable du projet à l'école. Ce comité de l'ÉRD doit être composé de différents partenaires de la communauté scolaire (enseignants, élèves, parents, membres de l'administration, membres de la communauté). C'est lui qui s'assure, avec le formateur, de la mise en oeuvre du projet.

La troisième étape implique le début des ateliers de sensibilisation aux élèves ainsi que l'évaluation des pratiques déjà existantes dans l'école. Les résultats de cette

évaluation sont ensuite transmis au personnel d'UNICEF Canada qui émet des recommandations.

La quatrième étape est consacrée à une séquence d'ateliers offerts au personnel de l'école concernant les ÉRD et l'éducation aux droits, en regard des quatre piliers fondamentaux. Le personnel travaille en équipe pour faire des suggestions au comité de l'ÉRD qui élaborera le plan d'action.

La cinquième étape concerne l'élaboration du plan d'action qui servira à modifier des éléments de l'organisation scolaire actuelle. À la suite des discussions et des idées survenues durant les ateliers, des stratégies concrètes sont suggérées par le comité, en collaboration avec le formateur, afin de satisfaire aux quatre composantes fondamentales (sensibilisation, participation de l'élève, enseignement et apprentissage, gouvernance). Ces cinq premières étapes se déroulent sur une même année scolaire, donc durant l'an 1 du processus d'implantation.

La sixième étape représente l'étape où des changements concrets s'opèrent dans l'école. C'est effectivement la mise en place du plan d'action qui débute, à l'an 2, avec une semaine de lancement, durant laquelle les stratégies des quatre piliers du plan d'action sont instaurées dans l'école. C'est à cette étape-ci que les enseignants intègrent le concept de droit de l'enfant dans les contenus et activités en classe (sensibilisation) ainsi que dans leur approche pédagogique (enseignement-apprentissage) et que l'école apporte des changements à son organisation (participation et gouvernance). La mise en œuvre du plan d'action peut prendre deux, trois voire quatre ans, selon les écoles.

La dernière étape consiste en une évaluation des progrès accomplis. Elle se déroule à la suite de la mise en œuvre du plan d'action, à la fin de l'année scolaire en cours (an 2, 3 ou 4), afin de porter un regard critique sur les stratégies réalisées et de

déterminer l'influence du programme ÉRD sur la communauté scolaire. Une évaluation annuelle est ensuite exigée par UNICEF Canada afin d'assurer un suivi et de permettre à l'école de conserver son titre d'*École Respectueuse des Droits*.

## **2.5. État des connaissances sur l'implantation de programmes semblables au Royaume-Uni**

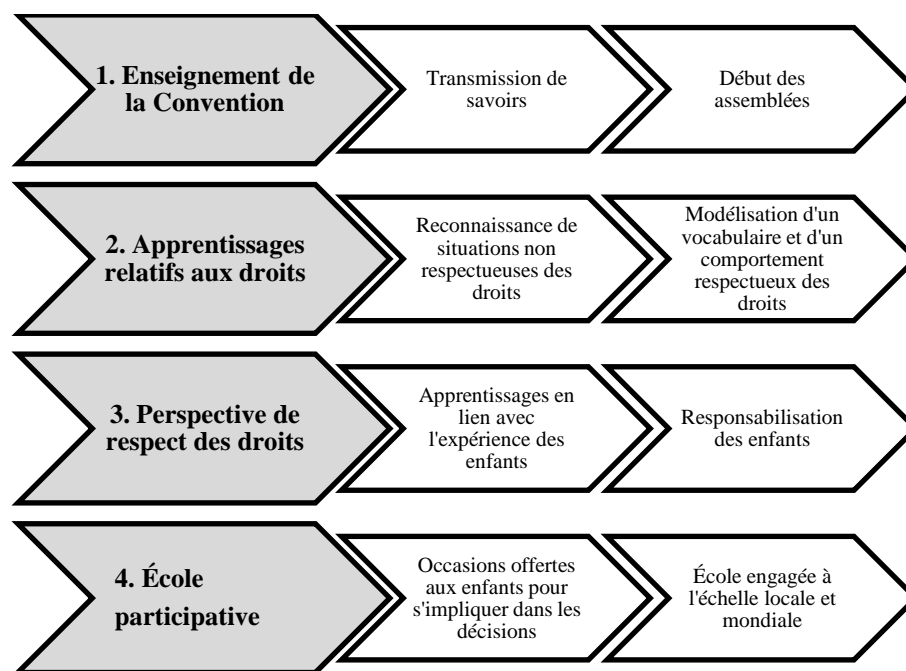
Jusqu'à ce jour, aucun résultat de recherche concernant le programme ÉRD implanté au Canada n'a été dévoilé, mais une étude longitudinale réalisée par PREVNet ayant pour but de dégager les changements à long terme du programme sur les élèves et sur l'organisation scolaire est présentement en cours. Ainsi, les seuls résultats connus quant aux programmes d'éducation aux droits sont issus de recherches réalisées sur les deux programmes mis en place au Royaume-Uni (présentés dans l'historique des ÉRD). Bien qu'aucune d'elles ne se penche spécifiquement sur le processus d'implantation du programme dans l'école, des éléments intéressants quant à cet aspect ressortent des résultats.

### **2.5.1. Recherches canadiennes sur l'implantation du programme *Rights, Respect and Responsibility* du Hampshire, au Royaume-Uni**

Au Canada, le Children's Rights Center Cape Breton University (Covell et Howe, 2008) a rédigé un rapport en 2008 faisant état du cheminement depuis 2005 des écoles ayant intégré le programme *Rights, Respect and Responsibility* (RRR) au Hampshire County, au Royaume-Uni. Ce programme propose de la formation et un cheminement en quatre étapes afin de devenir une école respectueuse des droits. Le processus d'implantation de ce programme varie donc de celui des ÉRD. Les étapes d'implantation ne sont effectivement pas aussi bien décrites et précises. La figure 2.5 dessine la progression de la transformation des écoles selon le Hampshire County Council (2013).



**Figure 2.5** De l'engagement à la transformation : progression vers une école respectueuse des droits



Hampshire County Concil. (2013). Programme *Right, Respect and Responsibility*.  
<http://www3.hants.gov.uk/education/childrensrights/>

Ces quatre étapes représentent donc l'intégration graduelle des éléments apportés à l'école désireuse de devenir respectueuse des droits, mais n'indiquent pas le moment où la formation est reçue ni la façon dont le soutien est apporté aux membres du personnel. Ces quatre points rejoignent les quatre piliers des ÉRD, mais ils ont la particularité d'être introduits un après l'autre, contrairement aux ÉRD qui construisent les quatre piliers en même temps.

Les résultats de la recherche de Covell et Howe (2008) présentent peu de données sur le processus d'implantation, mais les auteurs le qualifient de « systématique » et de « stratégique » puisqu'il inclut une formation adressée à une grande population d'enseignants ainsi qu'une approche fondée sur la réforme de l'école dans son

ensemble. Les résultats concernent donc davantage les changements à long terme apportés aux écoles ayant implanté le programme. Ainsi, au total, 18 écoles étaient désireuses d'appliquer le programme, mais seulement 13 écoles ont engagé les démarches. Au bout des trois années d'études, les chercheurs se sont retrouvés avec seulement cinq écoles ayant complété et réussi l'implantation de la RRR, dont quatre d'entre elles avaient atteint l'objectif de la RRR après une seule année. Le rapport expose les différences observées, par le biais d'entrevues et d'évaluations, entre ces écoles et les huit écoles n'ayant pas atteint les exigences de la RRR. Il est donc possible de dégager des indicateurs de réussite de l'implantation du programme. Afin de présenter ces résultats, nous nommerons les cinq écoles ayant atteint totalement les exigences de la RRR « écoles A » et les huit écoles n'ayant pas complété l'implantation de l'initiative « écoles B ». Le tableau 2.3. soulève les caractéristiques spécifiques des écoles A qui démontrent des indicateurs positifs d'implantation et celles des écoles B qui n'ont pas contribué au succès.

D'entrée de jeu, il faut préciser que les 13 écoles ont reçu la même formation et par les mêmes formateurs. Toutefois, les écoles A ont manifesté un plus grand enthousiasme à l'égard de ces formations. De plus, bien que toutes les écoles aient démontré un grand intérêt pour les droits de l'enfant, les écoles A ont démontré un plus grand soutien pour le respect des droits et pour la participation des élèves en classe que les écoles B. Les enseignants ont été interrogés à propos des défis rencontrés en cours d'implantation et il s'avère que les enseignants des écoles A soulèvent moins d'obstacles que ceux des autres écoles. Par ailleurs, la perception de la disponibilité des ressources a été perçue différemment par les enseignants des deux types d'écoles. Les enseignants des écoles B ont souligné la quantité minimale de ressources disponibles en plus de démontrer moins d'intérêt pour des ressources supplémentaires.

**Tableau 2.3** Indicateurs positifs et négatifs au succès de l’implantation du *Rights, Respect and Responsibility*

Aspects visés	Écoles A (indicateurs positifs)	Écoles B (indicateurs négatifs)
<b>Réception</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation perçue positivement</li> <li>• Bonne utilisation du programme comme cadre à d’autres programmes et au fonctionnement de l’école</li> <li>• Liberté de budget pour les enseignants à la tête du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception du RRR comme étant un surplus de tâches</li> </ul>
<b>Leadership</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence d’enseignant à la tête de l’implantation du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement de certains droits sélectionnés et seulement dans des disciplines connexes</li> <li>• Absence d’un plan systématique (développements ponctuels, absence de plan pour former les nouveaux enseignants et pour intégrer le programme à toute l’école)</li> </ul>
<b>Mise en œuvre du plan d’action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect constant des droits de l’enfant à l’école</li> <li>• Priorité accordée à la participation des élèves</li> <li>• Droits de l’enfant intégrés non seulement au curriculum, mais également aux politiques et aux pratiques de l’école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des droits sans les enseigner</li> <li>• Trop d’attention accordée aux responsabilités aux dépens des droits</li> <li>• Implantation fragmentée des trois « R » (accent mis sur <i>Respect</i> et <i>Responsability</i>, mais non sur <i>Rights</i>)</li> <li>• Utilisation du RRR seulement pour gérer les comportements (charte de classe)</li> </ul>

La plus grande différence que le rapport souligne entre les deux types d'écoles concerne les enseignants à la tête du projet (équivalent du comité de l'ÉRD). Une attitude nettement plus positive quant aux formations offertes s'est dégagée chez les enseignants des écoles A. De plus, ces enseignants ont vu l'intégration du projet en complémentarité avec des programmes déjà en place traitant de l'égalité des enfants (*Every Child Matter*) et de la santé des enfants (*Healthy Schools*). À l'opposé, les enseignants à la tête des comités des écoles B ont appréhendé le projet comme étant un surplus de travail pour lequel ils devaient trouver du temps. Le rapport ajoute que les implantations réussies sont d'abord le fruit de l'engagement, de la planification et de la présence d'un grand *leadership* de la part des enseignants à la tête du projet, éléments nettement plus présents dans les écoles A. Dans les écoles B, plus de 69 % (Covell et Howe, 2008, p.13) des enseignants répondants au sondage ont déclaré ne pas reconnaître d'enseignant à la tête du projet.

La recherche montre également que, dans les écoles A, les droits de l'enfant sont enseignés et utilisés dans les politiques scolaires, notamment en plaçant la participation des élèves en priorité. À titre d'exemple, les élèves sont invités à proposer des idées sur les thèmes à aborder, à créer un journal scolaire, à assister aux réunions des enseignants et à être consultés pour certaines dépenses les concernant. À l'opposé, l'enseignement des droits et des responsabilités dans les écoles B s'est avéré moins efficace en raison des failles suivantes : accent mis sur les responsabilités au lieu des droits, respect des droits sans les enseigner ou enseignement de quelques droits spécifiques de la Convention. Dans la plupart de ces écoles, les droits n'étaient utilisés que pour la gestion de classe, principalement dans l'élaboration d'une charte de classe. Les élèves associaient donc les droits à des règles à suivre. Ces situations amènent les élèves à avoir une mauvaise compréhension des droits et des responsabilités (Covell et Howe, 2008).

Le rapport soulève aussi le fait que, parmi les écoles A, celles pour lesquelles l'initiative a été le plus bénéfique sont celles se trouvant dans des quartiers défavorisés. En effet, dans ces écoles, en plus de voir une diminution notable d'absences et de problèmes de comportement, les enseignants ont noté une amélioration plus prononcée des résultats scolaires, de l'autocontrôle et de la motivation chez leurs élèves, comparativement aux enseignants des écoles plus favorisées. Toutes ces améliorations ont également contribué à la diminution des expulsions scolaires. Selon les chercheurs, les élèves issus de milieux défavorisés se sentiraient plus respectés et reprendraient confiance en eux, sachant qu'ils ont des droits et que la société s'en préoccupe (Covell et Howe, 2008).

Cette recherche dégage de bons indicateurs de réussite d'implantation des RRR communs aux écoles A ainsi que certains indicateurs négatifs ayant contribué au non-succès des écoles B. Toutefois, le nombre d'écoles étudiées est insuffisant pour pouvoir le considérer comme un échantillon généralisable. Par ailleurs, ce nombre est trop élevé pour pouvoir étudier en profondeur les différentes démarches d'implantation des écoles.

Par ailleurs, ces résultats ont amené les chercheurs à pousser leur étude et à suivre deux cohortes de trois écoles à leur passage au secondaire, où ils devaient changer d'école. La recherche souhaitait comparer les élèves d'une école très défavorisée ayant implanté l'initiative RRR, à deux autres écoles, soit une école favorisée ayant appliqué l'initiative et une école défavorisée n'ayant pas appliqué l'initiative. La principale conclusion de cette recherche se résume à dire que les effets de l'initiative RRR seraient assez forts pour promouvoir la résilience en éducation chez les élèves défavorisés, en raison du succès scolaire vécu, malgré leur situation personnelle ou socio-économique défavorable (Covell et Howe, 2008). Cependant, rien n'est mentionné quant au processus d'implantation du programme. Il aurait été intéressant

de tenir compte de ces résultats issus de milieux défavorisés, mais l'école participante ne se trouve pas dans un tel contexte.

### **2.5.2. Recherches d'UNICEF Royaume-Uni sur l'implantation du *Rights Respecting School Award***

Après avoir créé le *Rights Respecting School Award* (RRSA) accordé aujourd'hui à plus de 1600 écoles, UNICEF Royaume-Uni (UNICEF UK) a entrepris des recherches faisant état du cheminement des écoles ayant reçu cette mention (UNICEF, 2013). Il y a deux façons pour une école du Royaume-Uni de faire partie du RRSA. En premier lieu, UNICEF UK offre un ensemble regroupant toutes les formations disponibles aux municipalités qui, elles, défrayent les coûts et recrutent les écoles intéressées. En deuxième lieu, seulement pour les écoles qui ne sont pas soutenues par leur municipalité, UNICEF UK propose différentes formations payantes données à travers le pays. Les inscriptions aux formations ne sont pas obligatoires et aucun processus d'implantation n'est imposé aux écoles. En effet, chaque école peut procéder à sa façon pour devenir respectueuse des droits. Afin d'être enregistrée comme étant RRSA, il suffit de recevoir deux évaluations positives (niveau 1 et niveau 2 selon les formations) par UNICEF UK.

Ainsi, les recherches sont peu concluantes quant à l'analyse du processus d'implantation, mais quelques éléments pertinents peuvent être dégagés. La plus récente étude (Sebba et Robinson, 2010) est le rapport final concernant la progression de 31 de ces écoles de 2007 à 2010. Parmi elles, 12 ont été étudiées longitudinalement à raison d'une fois par année tandis que les 19 autres n'ont été étudiées que la dernière année. Les chercheurs ont procédé à une analyse documentaire pour étudier le passé des élèves, leurs résultats scolaires, le taux de présence à l'école et le code de conduite de l'école. Ils ont également interviewé des

élèves, des enseignants, les directions, des surveillants du dîner et des parents pour connaître la perception des différents acteurs scolaires.

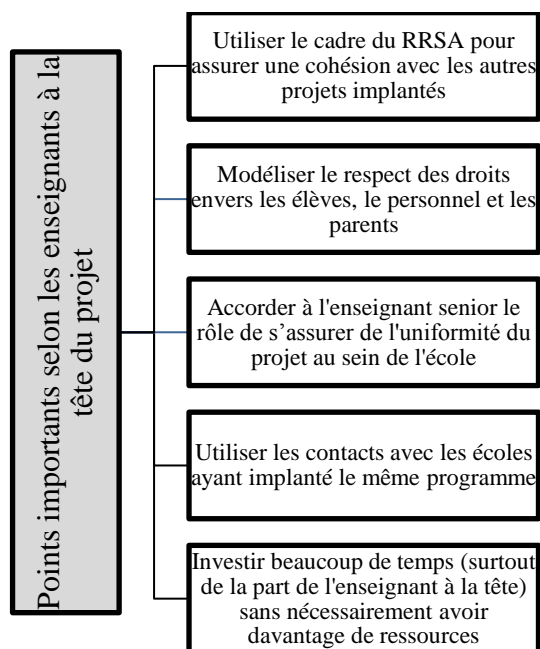
Les résultats de la recherche révèlent que les membres de la communauté scolaire (élèves, parents, personnel de l'école) de 30 de ces 31 écoles démontrent une amélioration de leurs connaissances de la Convention, se manifestant par un langage, un comportement et une attitude respectueux des droits. D'ailleurs, les 31 écoles dégagent des relations harmonieuses et empathiques basées sur le respect entre les élèves et entre élèves et enseignants. Dans ces mêmes écoles, peu ou pas d'intimidation n'est dénotée et les résolutions de conflits se font principalement entre les élèves, sans avoir recours à un adulte. Dans 13 écoles, une diminution des expulsions a été observée.

Par ailleurs, dans presque toutes les écoles étudiées, les élèves sont engagés dans le respect des droits et de l'environnement au niveau local, national et mondial. Les élèves de ces écoles se sont impliqués dans des campagnes pour la défense des droits. De plus, les élèves des 31 écoles ont démontré des attitudes positives à l'égard de l'inclusion et de la diversité. Dans la majorité des écoles, les élèves étaient également impliqués dans les prises de décisions que ce soit lors de conseil d'administration, de rencontre du personnel ou lors de l'évaluation de l'enseignement.

Finalement, dans la majorité des écoles, les élèves ont fait preuve d'amélioration dans leurs apprentissages, ce que les chercheurs justifient par le climat respectueux régnant, qui serait plus favorable aux apprentissages. Cependant, les résultats scolaires des élèves n'ont augmenté que dans une minorité d'école (près de la moitié), mais les chercheurs soulignent la difficulté de mesurer cette donnée puisque les élèves changent de niveau et d'enseignant (Sebba et Robinson, 2010).

Si cette recherche démontre des résultats positifs quant aux différents indicateurs proposés, elle comporte la faiblesse de ne pas mettre en relief l'effet du programme. Les écoles sélectionnées sont celles ayant atteint les objectifs du programme, mais aucune recherche ou évaluation n'avait été effectuée auparavant, ce qui aurait réellement permis de démontrer les améliorations ou les changements opérés. Cependant, les enseignants à la tête des projets s'entendent sur certains points concernant le contexte de réussite de l'implantation du programme (voir figure 2.6).

**Figure 2.6** Éléments communs aux enseignants à la tête du projet des écoles ayant atteint les objectifs du *Rights Respecting School Award* avec succès



D'abord, parmi ces cinq points, trois sont en commun avec les résultats de la recherche portant sur le programme RRR : utiliser le cadre du programme avec d'autres projets, modéliser le respect des droits envers tous les membres de la communauté scolaire et reconnaître un enseignant à la tête du projet. Un point est



ensuite nouvellement ajouté, soit celui concernant les contacts avec les autres écoles ayant implanté le projet. Enfin, le dernier point diffère des résultats de la recherche précédente : la non-nécessité de bénéficier de ressources supplémentaires. Tous ces indicateurs de réussite serviront à l'analyse des données pour l'implantation de l'ÉRD à l'école participante, mais nous retiendrons particulièrement les trois points en commun avec le programme RRR : utilisation du programme en lien avec d'autres projets, modélisation du respect des droits envers tous et reconnaissance d'un enseignant à la tête du projet.

Ainsi, au cours des sept étapes, allant de la présentation du programme à la mise en œuvre d'un plan d'action dans l'école, nous analyserons les quatre piliers (sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance), en plus de nous intéresser à la réception des participants du point de vue de l'*adhérence* et de la *mobilisation*. Finalement, pour compléter notre analyse, nous accorderons une attention particulière aux indicateurs positifs et négatifs dégagés par les recherches antérieures, spécialement en ce qui a trait à la présence d'un *leadership*.

## 2.6. Objectifs de la recherche<sup>12</sup>

Afin de répondre à la question de recherche et d'analyser le processus d'implantation du programme ÉRD à l'école participante, les trois objectifs présentés dans le tableau 1.1 ont été déterminés.

---

<sup>12</sup> Les objectifs de la recherche sont inspirés de ceux d'une étude portant sur la mise en œuvre du programme scolaire *Vers le pacifique* présenté dans le prochain chapitre.

**Tableau 2.4** Objectifs de la recherche

Objectifs spécifiques	Sous-objectifs
1. Décrire le processus d'implantation à l'école en regard de ce qui est prescrit par le programme ÉRD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opérationnaliser les six étapes.</li> <li>• Comparer le programme théorique à la pratique dans l'école.</li> <li>• Décrire les rôles des différents acteurs scolaires.</li> </ul>
2. Analyser le processus d'implantation en fonction des quatre piliers (sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivre l'évolution des quatre piliers, à chaque étape d'implantation.</li> <li>• Soulever les changements apportés dans l'organisation scolaire et dans les approches pédagogiques.</li> </ul>
3. Analyser le processus d'implantation en fonction d'indicateurs de succès.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser la place du <i>leadership</i> durant l'implantation.</li> <li>• Analyser la réception du projet par les participants.</li> <li>• Déterminer les éléments qui contribuent et qui nuisent au succès de l'implantation.</li> </ul>

Le premier objectif est de décrire le processus d'implantation du programme *Écoles Respectueuses des Droits* dans une école francophone québécoise par rapport à ce qui est prescrit par le programme d'UNICEF. Il s'agit donc de détailler l'application des six premières étapes d'implantation de ce programme dans l'organisation scolaire de l'école participante et de comparer la théorie à la pratique afin de voir s'il existe un écart entre les deux. Cette description concernera également l'implication et le rôle des différents acteurs dans l'implantation du programme.

Le second objectif est d'analyser le processus d'implantation du programme en fonction des quatre piliers, que nous détaillerons plus loin, sur lesquels est basé le

programme ÉRD : la sensibilisation, la participation, l'enseignement-apprentissage et la gouvernance. Cet objectif consiste donc à suivre l'évolution de ces quatre fondements, chez les différents participants, à travers les six étapes du processus d'implantation (de la formation à l'application dans la pratique). Cette analyse permettra de saisir les modifications apportées aux approches pédagogiques et à l'organisation scolaire.

Le dernier objectif consiste à analyser les différentes étapes du processus d'implantation en regard des indicateurs de succès d'implantation relevés dans les recherches précédentes (ceux-ci seront détaillés dans le prochain chapitre). Ainsi, nous souhaitons dégager les éléments qui contribuent et ceux qui nuisent au succès de l'implantation. Les principaux indicateurs analysés seront le *leadership* et la réception du projet dans l'école.

Ces trois objectifs visent à dévoiler les transformations engendrées pour les différents piliers et la façon dont elles ont progressé, au cours de la première année d'implantation du programme ainsi qu'à la suite de la mise en place du plan d'action au début de la deuxième année.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1. Type de recherche

Cette étude de cas adopte une approche qualitative par analyse documentaire, par observation et par entrevue, et constitue une analyse de contenu. Il s'agit effectivement d'une analyse descriptive du processus d'implantation du programme des *Écoles Respectueuses des Droits* à l'école participante. Étant nouvelle dans le domaine de l'éducation aux droits et ne se basant sur aucun autre modèle de recherche spécifique, la démarche de cette étude de cas tente de comprendre la façon dont le programme ÉRD s'implante, pour la première fois, dans une école québécoise francophone. C'est donc dans un paradigme phénoménologique que s'inscrit cette recherche exploratoire.

#### 3.2. Participants<sup>13</sup>

L'école participante, située à Laval, était fréquentée par 411 élèves (202 filles et 209 garçons) et par 50 membres du personnel (25 enseignants et 25 membres non enseignants). La recherche se penche sur l'ensemble des acteurs scolaires, mais seulement 20 élèves ont directement participé aux ateliers.

Issue d'un contexte socio-économique moyen, cette école offre à 78 élèves un plan d'intervention adapté. Par ailleurs, les seules données recueillies concernant la

---

<sup>13</sup> Ces données démographiques représentent celles de l'école participante en septembre 2013, donc au début de l'an 2 d'implantation. Au cours de l'an 1, il y avait 399 élèves (189 filles et 210 garçons). Par ailleurs, ces informations proviennent de la directrice et n'ont pas été vérifiées.

diversité culturelle de l'école concernent les langues maternelles des élèves. Si ces données ne représentent pas systématiquement les différentes origines qui composent l'école, elles nous donnent une idée de la diversité culturelle. Ainsi, sur les 411 élèves, il y en a 159 (39 %) pour qui la langue maternelle n'est pas le français — ce qui ne nous donne aucune donnée sur les élèves issus de l'immigration ayant comme langue maternelle le français —, mais bien : l'arabe (47 %), l'anglais (10 %), le roumain (9 %), l'espagnol (7 %) et d'autres (27 %).

L'école participante est une école engagée dans plusieurs projets se rapportant à différents domaines tels que l'environnement, les arts et la lutte contre l'intimidation. Chaque année, l'école participe au projet « Art » s'étendant sur toute l'année scolaire et réunissant les élèves de tous les niveaux dans une création artistique commune.

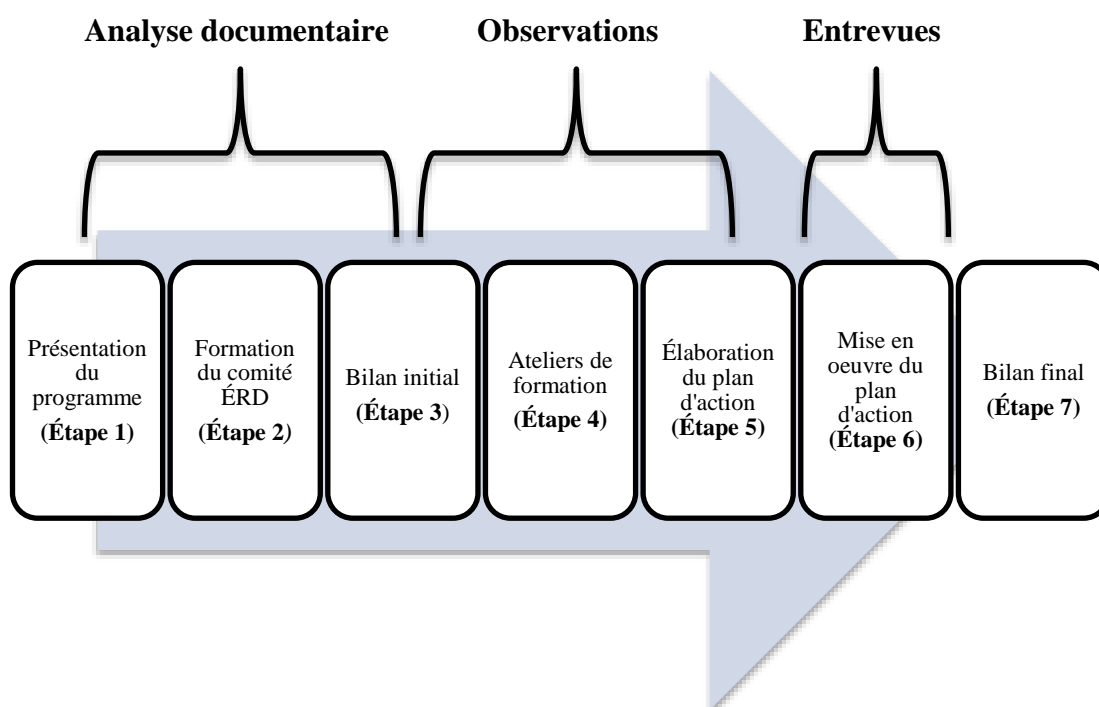
C'est l'ensemble de l'école participante qui sera étudié, mais la collecte de données s'effectuera principalement auprès des membres du comité de l'ÉRD et des enseignants. Des données issues d'entrevues de groupe totalisant 20 élèves réalisées par la conseillère d'UNICEF Canada seront également consultées.

### **3.3. Collecte de données**

Afin d'étudier en profondeur le processus d'implantation du programme des *Écoles Respectueuses des Droits* à l'école participante, nous avons retenu trois modalités méthodologiques échelonnées au cours de l'an 1 et au début de l'an 2 : l'observation, l'analyse documentaire et l'entrevue. La collecte de données s'est effectuée tout au long du processus d'implantation afin de pouvoir analyser chacune des six étapes. Les premières collectes de données (étapes 1 à 5) ont été effectuées en collaboration avec UNICEF Canada (observations et analyse documentaire), alors que la dernière collecte (étape 6) est propre à notre projet de recherche (entrevues). La figure 3.1 illustre la méthode de collecte de données attribuée à chacune des étapes, à

l'exception de l'étape 7 qui n'est pas documentée puisque l'implantation n'était pas achevée au moment de la recherche.

**Figure 3.1** Méthode de collecte de données pour chaque étape



Dans le cadre de la bourse UNICEF Canada obtenue pour l'année scolaire 2012-2013, nous avons eu le mandat de suivre et de soutenir les rencontres animées par la conseillère d'UNICEF Canada à l'école participante. Cette charge consistait à prendre des données sur le terrain en utilisant des grilles d'observation portant sur les thèmes abordés, la réception des participants et l'approche de la conseillère durant chacune des rencontres (voir Annexe B). Par ailleurs, la conseillère a également recolté des données par le biais d'enregistrements et de sondages ainsi qu'en conservant les exercices exécutés par les participants. Toutes ces données recueillies par UNICEF Canada servaient à assurer un suivi de la progression de l'école. Puisque le second mandat de la recherche financée par la bourse UNICEF Canada consistait à analyser

le projet des ÉRD dans le cadre de la présente recherche, UNICEF Canada nous a donné accès à ces données recueillies durant l'année 2012-2013 par son équipe.

L'analyse des étapes 1 à 5 du processus d'implantation s'effectue donc par l'analyse documentaire de ces données transmises par UNICEF Canada et tirées, entre autres, d'observations auxquelles nous avons participé, tandis que l'analyse de l'étape 6, qui est propre à la présente recherche, utilisera les données issues de nos entrevues. La prochaine section détaille chacune de ces méthodes de collecte de données.

### **3.4. Analyse documentaire (étapes 1 à 3)**

L'analyse documentaire est principalement utilisée pour les étapes 1 à 3 qui ont laissé plusieurs traces écrites. Comme le processus d'implantation (en plus de la collecte de données d'UNICEF Canada) implique plusieurs documents, principalement au début du parcours, nous avons utilisé ces traces pour analyser les premiers pas de l'intégration du programme ÉRD dans l'école participante.

#### **3.4.1. Instrumentation**

Les instruments de collecte de données utilisés par UNICEF Canada (sondages, questionnaires) avaient précédemment été testés lors d'une recherche parallèle menée dans des écoles de la Colombie-Britannique implantant le même programme. PREVNet qui chapeaute cette recherche dirigée par la Dr. Debra J. Pepler a contribué à la création et à l'approbation des instruments. Par ailleurs, la tenue d'un journal de bord tout au long de la collecte de données nous a permis de soulever des éléments non présents dans la documentation officielle échangée entre UNICEF Canada et l'école participante. Ce dernier contient effectivement nos réflexions, nos impressions ainsi que des traces des échanges informels qui ont eu lieu avec les différents acteurs de cette implantation (conseillère, directrice, enseignants).

### 3.4.2. Procédure

À chacune des trois premières étapes, nous avons analysé certains documents de différentes sources (voir tableau 3.1).

**Tableau 3.1** Documents analysés pour les étapes 1 à 3

Étapes	Documents
<b>Étape 1.</b> Présentation du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>Powerpoint</i> utilisée pour présenter le programme à la communauté scolaire</li> <li>• Journal de bord</li> </ul>
<b>Étape 2.</b> Formation du comité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Journal de bord</li> </ul>
<b>Étape 3.</b> Bilan initial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondage remis à l'administration</li> <li>• Sondage remis aux enseignants</li> <li>• Verbatims des groupes de discussion réalisés avec les élèves</li> <li>• Traces d'exercices des élèves à la suite de l'atelier « Mon école idéale »</li> </ul>

Pour analyser la première étape, nous avons eu accès à la présentation *Powerpoint* utilisée en juin 2012 par la conseillère d'UNICEF Canada afin de présenter le programme ÉRD aux enseignants et au Conseil d'établissement. Nous avons également utilisé les données du journal de bord pour l'analyse de la première étape, ainsi que pour celle de la seconde, étape à laquelle la direction recrute des membres du personnel afin de former le comité ÉRD.

La troisième étape<sup>14</sup>, plus consistante, nous permet d'analyser quatre documents. Il y a d'abord deux sondages qui ont été remis respectivement à l'administration et aux enseignants et qui concernent l'état actuel (au début de l'an 1) du respect des droits dans l'école à l'égard des quatre piliers. Les questions abordent donc le

<sup>14</sup> Nous précisons que les données de l'étape 3 proviennent à la fois de l'analyse documentaire et de l'observation.



fonctionnement et le code de vie de l'école, les pratiques enseignantes, la place accordée aux opinions des élèves, l'injustice et le respect des droits (voir Annexe A). Puis, il y a les verbatims de trois groupes de discussion qui ont été réalisés avec des groupes d'élèves de différents niveaux (trois groupes de dix élèves) par la conseillère d'UNICEF Canada. Celle-ci les a questionnés sur le respect des droits dans l'école : culture scolaire présentement en place (relation entre les différents acteurs scolaires, code de conduite, sécurité), place de l'éducation aux droits dans les situations d'apprentissage actuelles et pratiques en classe qui accordent une place à la participation des élèves. Par la suite, la conseillère d'UNICEF leur a offert un atelier de sensibilisation aux droits de l'enfant, puis elle leur a demandé d'imaginer leur école idéale et d'inscrire ses caractéristiques sur des affiches. Ces dernières qui servent de traces à l'exercice ont donc été analysées.

### **3.5. Observations (étapes 3 à 5)**

Les observations réalisées durant la première année d'implantation et représentant les étapes 3 à 5 ont servi à recueillir des données quant à la façon dont UNICEF Canada transfère la théorie de l'ÉRD à l'école participante et la façon dont les membres du personnel se l'approprient.

#### **3.5.1. Instrumentation**

Les grilles d'observation ont été créées en collaboration avec UNICEF Canada, mais n'ont pas été testées auparavant (voir Annexe B). Elles sont bâties de façon à ce que l'observatrice puisse recueillir le plus d'informations possible quant à la formation offerte pour implanter le programme. Ces grilles portent sur les élèves et sur les membres du personnel (la réception du projet, le climat, les thèmes émergents, les inquiétudes, la participation) et sur la conseillère (matériel utilisé, formule d'animation, explications, thèmes abordés, qualité de la présentation).

Par ailleurs, étant présents dans l'école, nous avons pu observer et noter dans le journal de bord l'organisation scolaire actuelle afin de mieux saisir les changements qui allaient être apportés à la suite de la mise en œuvre du plan d'action. Nous avons également l'occasion de noter toute information utile à la présente recherche.

### 3.5.2. Procédure

Au total, huit rencontres entre la conseillère d'UNICEF Canada et les participants de l'école ont été observées (voir tableau 3.2). Échelonnées sur l'année scolaire 2012-2013, ces rencontres servaient principalement à former le personnel enseignant à adapter leur école en ÉRD et à travailler avec le comité ÉRD.

**Tableau 3.2** Rencontres observées pour les étapes 3 à 5

Étapes	Observations
<b>Étape 3.</b> Bilan initial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupes de discussion</li> <li>• Atelier « Mon école idéale » réalisé avec des groupes d'élèves</li> <li>• Réunion avec le comité ÉRD sur la compilation des données du bilan initial</li> </ul>
<b>Étape 4.</b> Ateliers de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atelier #1 « Les droits de l'enfant et l'éducation »</li> <li>• Atelier #2 « Une éducation fondée sur les droits »</li> <li>• Atelier #3 « La sensibilisation aux droits de l'enfant/Enseignement-apprentissage »</li> <li>• Atelier #4 « La participation et la gouvernance »</li> </ul>
<b>Étape 5.</b> Élaboration du plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réunion du comité ÉRD pour la rédaction du plan d'action</li> </ul>

À l'étape 3, en plus de l'analyse documentaire des verbatims des groupes de discussion, nous avons assisté et observé ces rencontres. Une troisième rencontre a été observée, cette fois-ci avec le comité ÉRD qui avait été formé en début d'année. Cette réunion avait pour but de compiler les résultats du bilan initial (sondages et

propositions des élèves quant à une école idéale). Les sondages remis aux enseignants traitaient des mêmes sujets que ceux abordés avec les élèves à la première rencontre (culture scolaire, programme d'éducation et pratiques en classe).

Les quatre rencontres suivantes (étape 4) se sont déroulées avec tous les membres du personnel, lors de quatre journées pédagogiques au cours de l'an 1. Celles-ci avaient pour but de présenter les résultats du bilan initial, de former les enseignants à l'éducation aux droits de l'ÉRD, puis de faire ressortir les idées de chacun quant aux possibles changements pouvant être apportés à l'école à l'égard des quatre piliers de l'ÉRD (sensibilisation, participation de l'élève, enseignement et apprentissage, gouvernance). Ces idées allaient servir à enrichir le plan d'action qui allait être élaboré par le comité. Le prochain chapitre explicitera davantage ces formations.

La dernière rencontre observée (étape 5) ne concernait que les membres du comité et servait à rédiger le plan d'action avec les idées du personnel et celles des élèves, jusqu'alors recueillies. Ce plan d'action qui allait être implanté dès le mois de septembre de l'année scolaire 2013-2014 a également été analysé.

### **3.6. Entrevues (étape 6)**

À cette étape-ci, UNICEF Canada se retire du processus d'implantation et l'école participante devient autonome dans la mise en application du plan d'action<sup>15</sup>. En septembre 2013, lors de la deuxième année d'implantation, le plan d'action s'est mis en place et des changements ont commencé à apparaître dans différentes sphères de l'organisation scolaire. L'analyse de ces entrevues que nous avons réalisées avec six membres du personnel a permis de connaître la façon dont le plan d'action a été mis en place (perception des enseignants et changements sur la pratique) ainsi que les transformations engendrées à l'ensemble de l'école. Nous soulignons que ces

---

<sup>15</sup> UNICEF ne reviendra qu'à l'étape 7 (moment indéterminé), au moment du bilan final.

entrevues avaient pour but de dévoiler les résultats de la sixième étape, mais qu'elles nous ont également révélé la façon dont les premières étapes ont été perçues par les enseignants. Nous utiliserons donc aussi ces données pour compléter l'analyse de la réception du programme au cours des étapes 1 à 5.

### 3.6.1. Instrumentation

Les questionnaires n'ont pas été testés auparavant, mais sont inspirés des réponses obtenues à la suite des entrevues des recherches précédentes au Royaume-Uni ainsi que par les conclusions de celles-ci. Ainsi, les questions portent sur l'implantation du plan d'action de façon générale, sur les changements apportés (dans la pratique, pour les élèves) pour chacun des quatre piliers ainsi que sur les intentions des enseignants quant à la suite de l'éducation aux droits en contexte d'ÉRD (voir Annexe D). Par ailleurs, les entrevues semi-dirigées laissent place à l'émergence de thèmes et d'informations supplémentaires quant aux étapes précédentes, procédure rejoignant l'approche inductive.

### 3.6.2. Procédure

Au total, quatre entrevues ont été réalisées afin de connaître le point de vue de différents enseignants (voir tableau 3.3).

**Tableau 3.3** Entrevues réalisées pour l'étape 6

Étapes	Entrevues
<b>Étape 6.</b> Mise en œuvre du plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe : comité ÉRD</li> <li>• Individuelle : enseignante A</li> <li>• Individuelle : enseignante B</li> <li>• Individuelle : enseignante C</li> </ul>

Une première entrevue de groupe semi-dirigée a été réalisée avec les membres du comité de l'ÉRD qui ont élaboré le plan d'action de l'école. L'entrevue de groupe, plutôt qu'individuelle, a été retenue puisque ces participants avaient déjà l'habitude de travailler ensemble et étaient tous à la tête du projet. Cela permettait donc de faire ressortir les points de vue des participants à travers une interaction qui, elle, pouvait donner lieu à des discussions révélatrices. Les mêmes questions ont été posées en entrevue semi-dirigée avec trois autres enseignants afin d'analyser l'implication d'enseignants non membres du comité, mais qui vivaient tout de même le processus d'implantation de l'ÉRD: enseignante A (2<sup>e</sup> année), enseignante B (2<sup>e</sup> année), enseignante C (art dramatique). L'entrevue individuelle semblait pertinente dans ce cas-ci, puisqu'il était probable que les participants vivent cette implantation de manière différente, voire que certains participants s'y investissent peu. Cette méthode permet d'écarter les inhibitions et d'éviter que les enseignants ne se sentent jugés par les autres. Les entrevues ont été réalisées à l'école participante, sur l'heure du dîner et durant les périodes libres afin de ne pas décontextualiser les propos des enseignants et de ne pas freiner leur réflexion. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites.

Connaître la perception de ces intervenants était important pour bien étudier l'implantation de l'initiative et pour dégager les forces et les limites de l'implantation du programme (troisième objectif de la recherche), comme le veut l'*analyse du processus d'implantation* selon Patton (2008). Les entrevues permettent de saisir la résistance qui a pu survenir auprès de certains enseignants ainsi que les craintes vécues. De plus, elles révèlent les pratiques concrètes des enseignants qui ont été transformées ou qui ont été mises en place dans les classes. Elles complètent donc l'analyse documentaire et l'observation en révélant ce qui aurait pu se produire en cours d'année, les changements qui pourraient être plus implicites et les intentions des enseignants quant à la suite de la mise en œuvre du plan d'action.

### 3.7. Plan d'analyse

La grille d'analyse de données (voir tableau 3.4) est la même pour chacune des étapes. Celle-ci n'était pas fixe et permettait à de nouvelles catégories d'émerger à la suite des entrevues et de l'analyse des données. Ainsi, pour chaque étape, nous avons d'abord analysé la progression des quatre piliers (sensibilisation, participation, enseignement et apprentissage, gouvernance). Par exemple, pour une étape donnée, nous analysons où en est la sensibilisation des élèves et des enseignants à l'égard de la notion de droits (sensibilisation), ce qui est nouvellement apporté au fonctionnement de l'école pour faire participer davantage les élèves aux décisions (participation), les aspects modifiés aux pratiques enseignantes (enseignement-apprentissage) ainsi que la gestion du fonctionnement de l'école en terme de justice et d'égalité (gouvernance); nous analysons également le déroulement de l'implantation de façon générale, c'est-à-dire les éléments qui concernent l'implantation du programme sans se rattacher spécifiquement à un pilier, tels que les efforts de l'équipe-école pour modifier les comités déjà en place ou pour s'assurer de l'implication de tous les enseignants. Cette analyse démontre alors la place occupée par chaque pilier au cours de l'implantation, ce qui contribue à déterminer le *processus d'implantation*.

Parallèlement à cette analyse, nous nous sommes penchés sur l'implantation de l'ÉRD « de la théorie à la pratique », c'est-à-dire sur l'écart possible entre les objectifs ciblés et ceux qui ont réellement été atteints. L'analyse est basée sur le document officiel des ÉRD d'UNICEF Canada (2011) prescrivant le procédé à suivre afin d'implanter le programme avec succès, sur le plan d'action élaboré par le comité (voir Annexe C) ainsi que sur l'ensemble des données recueillies pour chaque étape. Comme l'école participante est la première école québécoise à bénéficier de cette initiative, des adaptations quant aux étapes d'implantation pouvaient être nécessaires; notre analyse permet de déterminer ces possibles différences.

Enfin, la grille d'analyse réserve un espace afin d'analyser la réception du projet par les participants et le rôle du *leadership* dans l'implantation du programme. L'analyse de la réception se penche sur deux aspects essentiels, soit l'*adhésion* et la *mobilisation*, tels que proposés par Callon et Latour (1984, dans Bowen et al., 2005). Les recherches précédentes ayant démontré la pertinence d'avoir un enseignant à la tête du projet pour assurer le succès de l'implantation ainsi que l'importance de recevoir le projet positivement en l'intégrant aux autres projets de l'école (Covell et Howe, 2008; Sebba et Robinson, 2010; Bowen et al., 2005), nous utilisons ces éléments révélateurs du *leadership* pour compléter la description du processus d'implantation.

**Tableau 3.4** Grille d'analyse<sup>16</sup>

Étape :					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (selon le programme)</b>					
<b>Progression pratique (dévelop- pement réel)</b>					
<b>Réception à l'école (adhé- sion et mobilisation)</b>					
<b><i>Leadership</i></b>					

<sup>16</sup> Pour voir un exemple complet de grille d'analyse complétée, voir les Annexes E à J qui se penchent chacune sur une étape du processus d'implantation.

### 3.8. Validité

En tant que stagiaires d'UNICEF Canada, cette étude de cas comporte inévitablement de la subjectivité puisqu'elle est basée, entre autres, sur nos observations et sur nos analyses; le but ultime de l'objectivité a toutefois été gardé en tête afin de minimiser ce biais. Néanmoins, cette expérience au sein de l'équipe d'UNICEF Canada a contribué à enrichir la recherche. Par ailleurs, l'utilisation de deux types d'entrevues adressées à différents enseignants de l'école (membres et non membres du comité) consiste en une triangulation des données et des sources. En effet, selon Gaudreau (2011), une *triangulation des données* est le fait de comparer des données recueillies de deux collectes différentes issues du même phénomène. L'auteure qualifie de *triangulation des sources* le fait d'interroger deux sources (personnes ou groupes) qui se différencient par certaines caractéristiques. Dans le cas de la présente recherche, nous avons interrogé deux sources différentes en plus d'utiliser deux méthodes d'entrevue (groupe et individuelle), les deux types de triangulation utilisés contribuent ainsi à réduire un autre biais possible.

Par ailleurs, en ce qui concerne notre propre collecte de données, il importe de mentionner que seulement trois enseignantes (en plus des membres du comité) se sont portées volontaires pour répondre à nos questions, ce qui réduit la validité des réponses. De plus, il est possible que ces personnes soient plus motivées à l'égard du programme ÉRD que les personnes ayant refusé de participer, ce qui peut biaiser les résultats. En revanche, peu de questions concernaient la pratique personnelle du répondant, laissant plus de place aux questions générales sur l'école et la perception de la participation chez les autres enseignants.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

#### 4.1. Présentation des résultats

Les résultats seront présentés suivant la chronologie du processus d'implantation, c'est-à-dire de l'étape 1 à l'étape 6. Pour chaque étape, nous décrirons d'abord son implantation générale à l'école et sa fidélité à l'égard de l'implantation théorique proposée par le programme d'UNICEF, pour ensuite exposer les résultats détaillés du déroulement de l'étape selon les quatre piliers (sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance). Finalement, chaque section se terminera par la présentation des résultats relatifs aux indicateurs de succès : la réception du projet dans l'école de la part des différents acteurs scolaires impliqués et la place du *leadership* de la part des membres du personnel.

#### 4.2. Étape 1 : Présentation du programme

Comme cette première étape du processus d'implantation du programme ÉRD est embryonnaire, les quatre piliers ne sont pas encore mis à contribution. La grille d'analyse de cette étape (voir Annexe E) se penche donc seulement sur l'implantation générale (en pratique et en théorie) ainsi que sur les indicateurs de succès. Par ailleurs, pour cette étape, notre collecte de données se limite à l'analyse de notre journal de bord rendant compte d'un entretien informel obtenu avec la conseillère d'UNICEF qui a animé la première rencontre ainsi qu'à l'analyse de la présentation *Powerpoint* utilisée pour présenter le programme lors de cette rencontre.

#### **4.2.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

La description de cette première étape selon le programme d'implantation ÉRD d'UNICEF Canada est la suivante :

Inviter des représentants ou représentantes d'UNICEF Canada pour animer un atelier à l'intention de divers intervenants et intervenantes de la communauté scolaire (personnel enseignant, parents, élèves, membres de l'administration, membres de la communauté), afin de présenter l'initiative Écoles Respectueuses des Droits. En tant que groupe, il prendra la décision de mettre en œuvre ou non l'initiative au sein de l'école (UNICEF, 2011, p.11).

Dans les faits, UNICEF Canada a d'abord présenté un atelier d'information adressé aux enseignants de l'école, incluant la direction, puis l'a présenté au conseil d'établissement de l'école composé de parents et de membres du personnel. Cet atelier d'information décrivait les objectifs des ÉRD ainsi que les étapes à franchir par les écoles pour les atteindre. Il expliquait également le rôle des enseignants dans ce type d'école et l'importance de la participation de tous. Le programme qui n'avait été conçu qu'en anglais au départ n'était pas prêt à être implanté dans une école francophone, puisque le matériel n'était pas encore traduit. Comme l'école a insisté pour devenir ÉRD, UNICEF Canada a accéléré le processus de traduction des documents et a accepté d'implanter le projet pilote dans cette école. Nous n'avons pas plus de détails sur ces données puisque nous n'étions pas présents lors de ces rencontres.

Nous pouvons constater que cette première étape est sensiblement conforme à la théorie d'implantation de l'ÉRD. La seule différence se trouvant dans la composition du public ayant assisté à l'atelier d'information. Les élèves ainsi que d'autres membres de la communauté auraient dû y assister et être consultés pour la prise de décision.

#### 4.2.2. Réception à l'école : adhésion

Les deux groupes qui ont reçu l'atelier ont posé beaucoup de questions et ont démontré un grand intérêt pour le programme afin qu'il se retrouve à leur école. Selon nos entrevues, certains enseignants ont accueilli le programme positivement puisqu'il touche des valeurs d'inclusion et de respect des droits. Ils étaient fiers d'être la première école francophone à devenir ÉRD. Cependant, d'autres enseignants auraient préféré avoir un autre type de projet dans l'école. Certains ne voyaient pas la nécessité de devenir ÉRD puisque l'école respectait déjà les droits des enfants, selon eux :

Il y en a qui aiment bien le côté humain de la charte. (Enseignante Y)

[... ] Moi c'est sûr que je trouve ça bien [...] On est en 2013 et on est la première école francophone, on a l'impression qu'il devrait y en avoir partout, hein? (Enseignante B)

On le faisait déjà, mais je pense qu'on n'était pas conscients que ça pouvait s'intégrer dans le cadre. Il y a beaucoup de choses qu'on faisait déjà [... ], depuis nombre d'années. (Enseignant C)

Les droits des enfants, je ne pense pas qu'ils soient brimés, donc ce n'était pas un besoin fondamental pour les profs de dire : oui, il faut absolument implanter ça, honnêtement. (Enseignante A)

Toutefois, aucun enseignant n'a fait part de son refus de participer. C'est ainsi que l'ensemble de l'école a accepté le projet, bien que cette *adhésion* n'ait pas fait l'unanimité. Dès la première étape, nous remarquons donc une faiblesse à l'égard de cet indicateur de succès proposé par Callon et Latour (1984, dans Bowen et al., 2005). Les acteurs ayant un rôle relativement passif à cette étape-ci, aucun élément concernant la *mobilisation* n'a pu être soulevé.

#### **4.2.3. Leadership**

Au départ, c'est l'enseignante Z (enseignante de 4<sup>e</sup> année) qui avait entendu parler du programme ÉRD dans un colloque et qui a soumis l'idée à la direction de son école. La direction a accepté et a invité un représentant de l'organisme à venir présenter le programme. La responsable du programme chez UNICEF Canada leur a expliqué l'implication nécessaire de la part de tous les membres de l'équipe-école ainsi que les problèmes de traduction. Malgré tout, l'enseignante Z et la direction ont manifesté de l'intérêt et ont insisté pour que l'école devienne ÉRD.

C'est ainsi que, dès la première étape, l'enseignante Z se démarque par son *leadership* qui était d'ailleurs déjà présent dans l'école; celle-ci avait déjà mis sur pied le conseil d'élèves à l'école participante.

### **4.3. Étape 2 : Formation du comité ÉRD**

Cette deuxième étape est très courte et peu documentée. Seul le journal de bord permet de rendre compte du processus de formation du comité ÉRD. Voici donc les résultats qui sont aussi rassemblés dans la grille d'analyse (voir Annexe F).

#### **4.3.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

La progression théorique prescrit que l'école doit :

Former un comité de planification du programme de l'initiative ÉRD qui sera responsable de l'orientation et de la mise en œuvre du projet. Cette équipe devra être composée de plusieurs partenaires de la communauté scolaire, notamment d'élèves, de parents, d'enseignantes, d'enseignants, de membres de l'administration, de membres du personnel scolaire et de membres de la communauté. (UNICEF, 2011, p.11)

En réalité, un comité s'est formé à l'école avec des personnes volontaires, comprenant seulement quatre membres. Les membres étaient la directrice,

l'enseignante Z, l'enseignante X (enseignante de 5<sup>e</sup> année) et l'enseignante Y (enseignante de 2<sup>e</sup> année). Nous constatons qu'aucun élève, ni parent, ni membre du personnel scolaire, ni membre de la communauté ne siège au comité puisque la direction ne les avait pas invités. Donc, le comité n'était pas représentatif de toute la communauté scolaire et ses membres étaient moins nombreux que ce qui était proposé en théorie.

#### **4.3.2. Réception à l'école: mobilisation**

C'est principalement l'aspect *mobilisation* qui peut être observé à cette deuxième étape. Nous pouvons affirmer que peu de personnes se sont portées volontaires. Mises à part l'enseignante Z et la directrice, qui sont les initiatrices du projet, seulement deux autres enseignantes sur un total de vingt-cinq ont accepté de faire partie du comité. L'indicateur *mobilisation* n'est donc pas très positif à cette étape.

Il est à se questionner à savoir si le refus de la direction d'inviter d'autres membres de la communauté (parents, élèves, membre du personnel) est signe de manque d'*adhésion* au programme ou de désir de s'approprier le programme en l'adaptant à sa façon. En revanche, étant consciente que la participation au comité représentait une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, la directrice avait annoncé à ces derniers que les rencontres auraient lieu durant les heures de classe et qu'elle allait payer des suppléants afin de les libérer. Cette annonce a pu autant motiver certains enseignants à s'impliquer qu'en décourager d'autres de devoir quitter leur classe. Notons cependant l'investissement de la directrice qui est un élément positif à la *mobilisation*.

#### **4.3.3. Leadership**

C'est la directrice qui a lancé l'invitation à tous les enseignants pour participer au comité, mais sans insistance. Après avoir reçu deux réponses, le comité s'est formé et

personne n'a tenté de recruter davantage de membres. Ainsi, aucun *leadership* ne se démarque pour cette courte étape.

#### **4.4. Étape 3 : Bilan initial**

Le bilan initial est une étape assez consistante du processus d'implantation de l'ÉRD. D'abord, cette étape commence à intégrer les quatre piliers (sensibilisation, participation, enseignement-apprentissage, gouvernance) puisqu'elle vise à faire le bilan de leur place dans l'école avant l'implantation du programme. En pratique, c'est également la seule étape durant laquelle l'opinion des élèves a été prise en compte (en théorie, quelques élèves auraient dû faire partie du comité et être consultés tout au long du processus). Le programme d'implantation propose quatre actions à réaliser au cours de cette étape; la grille d'analyse illustre chacune d'elles (voir Annexe G). Nous allons présenter ces actions (théoriques et pratiques) qui représentent l'implantation générale en fonction des quatre piliers. Par la suite, les deux indicateurs de succès (réception et *leadership*) seront analysés.

##### **4.4.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

Les actions proposées par le programme d'implantation consistent à « Évaluer les pratiques déjà existantes à l'école en matière de respect des droits » (UNICEF, 2011, p.11) :

- I. à l'aide d'un sondage envoyé au personnel;
- II. à l'aide d'entrevues réalisées avec les élèves;
- III. en animant un atelier afin de recueillir les idées des élèves pour améliorer le fonctionnement de l'école;
- IV. par la présentation des résultats de l'évaluation initiale au personnel d'UNICEF qui fera part de ses commentaires.

Voici donc le déroulement réel de chacune de ces actions à l'école participante, analysé en fonction des piliers *sensibilisation*, *participation*, *enseignement-apprentissage* et *gouvernance*.

#### 4.4.2. Sondage au personnel

Un sondage comprenant trente questions concernant l'organisation scolaire de l'école sous les quatre piliers au début de l'an 1 a été envoyé aux enseignants et à la directrice. Les piliers *sensibilisation*, *participation* et *enseignement-apprentissage* comportaient chacun sept questions tandis que neuf questions portaient sur le pilier *gouvernance*. Le tableau 4.1 présente les questions du sondage pour chacun des piliers ainsi que les résultats obtenus (réponses majoritaires et pourcentage de répondants pour ces réponses) par les participants ayant retourné le formulaire (onze enseignants et la directrice).

- Sensibilisation de la communauté scolaire aux droits de l'enfant: Le sondage indique que les seuls éléments déjà en place sont la résolution de conflit pacifique et, à l'occasion, des activités célébrant la diversité. Les répondants considèrent aussi que l'école donne des possibilités égales aux élèves ayant un trouble d'apprentissage de développer son potentiel.
- Participation des élèves: Les résultats indiquent qu'il arrive que les élèves puissent participer à des décisions démocratiques en classe (libre à chaque enseignant). Par ailleurs, un conseil étudiant, élu démocratiquement, est en place dans l'école et il est parfois invité à prendre des décisions importantes.
- Enseignement-apprentissage dans les classes: De façon générale, les élèves sont invités à faire des choix en classe quant aux méthodes d'apprentissage et d'évaluation et, à l'occasion, ils sont consultés sur la qualité de

l'enseignement. Les élèves ont l'occasion d'établir les règles de la classe et parfois même celles de l'école. Les travaux en classe ne sont généralement pas en lien avec des programmes locaux, nationaux et mondiaux en appui aux droits. Par ailleurs, les garçons et les filles sont traités de façon égale et les enseignants disent utiliser des méthodes pédagogiques participatives.



**Tableau 4.1** Résultats du sondage envoyé au personnel : réponses majoritaires et pourcentage pour ces réponses

	Questions	Réponses majoritaires	%
Sensibilisation	1. Les élèves étudient-ils la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant?	Non	50%
	2. Les élèves connaissent-ils bien leurs droits et responsabilités en vertu de la Convention?	Non	58%
	3. En classe, les leçons incluent-elles divers points de vue?	Oui	58%
	4. L'école enseigne-t-elle la justice sociale aux élèves?	Parfois	42%
	5. L'école enseigne-t-elle aux élèves comment résoudre pacifiquement les conflits?	Oui	92%
	6. L'école participe-t-elle à des activités qui célèbrent la diversité?	Oui	42%
	7. L'école donne-t-elle aux élèves qui ont des troubles de l'apprentissage [ <i>sic</i> ] des possibilités égales d'apprendre et de développer pleinement leur potentiel?	Parfois	92%
Participation	8. En classe, les élèves ont-ils des occasions de participer à la prise de décisions démocratiques?	Oui	83%
	9. L'école fait-elle des efforts pour s'assurer de l'assiduité de tous les élèves?	Oui	92%
	10. Les élèves sont-ils activement représentés dans la plupart des comités scolaires?	Oui	42%
	11. Les élèves ont-ils régulièrement accès à la bibliothèque et aux ordinateurs de l'école?	Oui	100 %
	12. Le conseil étudiant est-il amené à prendre des décisions importantes?	Oui/Parfois	42%
	13. Les représentants qui siègent au conseil étudiant sont-ils choisis selon un processus démocratique?	Oui	100 %
	14. Les élèves sont-ils autorisés à participer à des formes pacifiques de protestation?	Je ne sais pas	42%
Enseignement-apprentissage	15. Le personnel enseignant permet-il aux élèves de faire des choix quant aux méthodes d'apprentissage et d'évaluation, dans le cadre du programme d'éducation requis?	Parfois	75%
	16. Les élèves sont-ils régulièrement consultés concernant la qualité de l'enseignement et ont-ils l'occasion de faire des commentaires constructifs?	Parfois	42%
	17. Les élèves ont-ils l'occasion d'établir les règles à observer ou de contribuer à leur établissement en classe?	Oui	75%
	18. Les élèves ont-ils l'occasion d'établir les règles à observer à l'école ou de contribuer à leur établissement?	Parfois	50%
	19. Les travaux scolaires permettent-ils aux élèves de contribuer à des programmes locaux, nationaux et mondiaux en appui aux droits de l'homme?	Non	42%
	20. Les garçons et les filles ont-ils des possibilités égales de prendre part aux activités en classe?	Oui	100 %
	21. Le personnel enseignant utilise-t-il des méthodes pédagogiques participatives?	Oui	67%
Gouvernance	22. Selon vous, les élèves sont-ils en sécurité dans votre école?	Oui	92%
	23. Des mesures ont-elles été mises en place pour protéger les élèves contre la discrimination en raison de différences telles que la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité culturelle, la manière de se vêtir, etc.?	Oui/Je ne sais pas	42%
	24. Existe-t-il un code de conduite à l'école visant à prévenir la violence, la violence sexuelle et le harcèlement?	Oui	92%
	25. Les politiques et les procédures scolaires sont-elles axées sur l'enfant et justes?	Oui	92%
	26. Les politiques et les procédures scolaires sont-elles systématiquement appliquées?	Oui	75%
	27. Des mesures ont-elles été mises en place pour prévenir toute forme dégradante de discipline à l'école?	Oui/Je ne sais pas	75%
	28. Les élèves font-ils preuve de respect envers le personnel enseignant et envers leurs camarades?	Oui	92%
	29. Les membres du personnel s'opposent-ils aux politiques, décisions et mesures discriminatoires et préjudiciables?	Oui	58%
	30. Les membres du personnel ont-ils des occasions de perfectionnement professionnel afin d'élargir leurs connaissances sur les droits de l'homme, y compris les droits de l'enfant?	Je ne sais pas	50%

- Gouvernance de l'administration scolaire: Aucune mesure n'est mise en place pour protéger les élèves de la discrimination et des formes de discipline dégradantes, mais les enseignants disent s'opposer lorsque des politiques ou des procédures discriminatoires se présentent. Ils affirment que les élèves font preuve de respect entre eux et envers les adultes.

#### **4.4.3. Entrevues réalisées avec les élèves**

Les entrevues de groupe semi-dirigées réalisées avec trois groupes d'élèves représentant tous les niveaux ont été animées par la conseillère d'UNICEF Canada. Au total, onze questions principales ont été posées. L'analyse des verbatims des trois groupes nous ont permis de faire ressortir les réponses majoritaires obtenues pour chacune d'elles. Le tableau 4.2 indique les thèmes de ces questions ainsi que les réponses obtenues de façon générale en ce qui a trait au fonctionnement de l'école au début de l'an 1.

**Tableau 4.2** Résultats des entrevues avec les élèves

	Thèmes des questions	Majoritairement, les élèves :
<b>Sensibilisation</b>	1. Connaissances sur la Convention	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne connaissent pas la Convention.</li> </ul>
	2. Connaissances sur les droits de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ont une vague idée de ce que sont les droits et les responsabilités;</li> <li>croient que tous les enfants n'ont pas les mêmes droits.</li> </ul>
<b>Participation</b>	3. Présence d'un conseil étudiant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Affirment qu'il y a un conseil élu démocratiquement et qu'il est parfois consulté pour les décisions de l'école;</li> <li>trouvent injuste que ce soit toujours les mêmes élus.</li> </ul>
<b>Enseignement-apprentissage</b>	4. Invitation à participer aux décisions concernant les règles de classe et les sujets traités	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne sont pas consultés pour les règles;</li> <li>peuvent parfois faire des choix quant aux jeux, sujets traités ou méthodes de travail, dans certaines classes.</li> </ul>
	5. Écoute des adultes quand ils s'expriment	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se sentent écoutés;</li> <li>trouvent injuste de ne pas être choisis pour parler même s'ils lèvent la main en premier.</li> </ul>
	6. Aisance à demander de l'aide et à poser des questions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se sentent à l'aise.</li> </ul>
	7. Suggestions des élèves pour améliorer le fonctionnement en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposent d'avoir plus d'une seule classe ayant un conseil de coopération.</li> </ul>
<b>Gouvernance</b>	8. Respect entre les élèves et résolution de conflit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouvent l'ambiance bonne et agréable dans l'école;</li> <li>affirment qu'il y a beaucoup de disputes chez les plus jeunes ainsi que de la violence physique et de l'intimidation à l'occasion.</li> <li>affirment que les conflits sont parfois réglés par les enseignants et parfois laissés aux élèves.</li> </ul>
	9. Traitement des adultes à leur égard à l'école (injustice, égalité)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne sont pas traités équitablement par les adultes (nombre d'avertissements inégal);</li> <li>trouvent certaines punitions incohérentes;</li> <li>trouvent la règle du ballon personnel injuste.</li> </ul>
	10. Sécurité à l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se sentent en sécurité.</li> </ul>
	11. Code de conduite en regard des droits de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Affirment qu'il y a un code de conduite dans l'école.</li> </ul>

- Sensibilisation : Les résultats des entrevues révèlent que les élèves n'ont jamais entendu parler de la Convention et qu'ils ont une vague idée de ce que sont les droits de l'enfant.

- Participation : Les élèves affirment qu'un conseil d'élèves est présent dans l'école, parfois consulté pour des décisions, et que ses membres sont élus démocratiquement. Cependant, ils s'aperçoivent que ce sont souvent les mêmes qui sont élus et trouvent injuste que chaque élève n'ait pas sa chance.
- Enseignement-apprentissage : Les élèves ne se sentent pas concernés quant à l'établissement des règles en classe. Certains élèves affirment avoir l'occasion de faire des choix dans la classe. Par ailleurs, de façon générale, les élèves se sentent écoutés, mais ils reprochent au fonctionnement de classe de ne pas accorder assez de temps à chaque élève pour parler.
- Gouvernance : Généralement, les élèves considèrent que l'ambiance est agréable à l'école et ils s'y sentent en sécurité, bien qu'il y ait beaucoup de disputes. Celles-ci sont parfois réglées par les enseignants, tandis que dans d'autres cas, les enseignants disent aux élèves de les régler entre eux. Cependant, aucun programme de résolution de conflit n'est implanté dans l'école et il n'y a pas d'élèves médiateurs. De plus, il arrive à l'occasion qu'il y ait de la violence physique et de l'intimidation. Finalement, la règle entourant la gestion du ballon personnel a soulevé de l'indignation dans chaque groupe de discussion<sup>17</sup>.

#### **4.4.4. Ateliers avec les élèves**

Trois ateliers ont été animés par la conseillère d'UNICEF avec les trois mêmes groupes d'élèves qui avaient fait les entrevues. Ces ateliers avaient pour but d'initier les élèves aux droits de l'enfant et de recueillir leurs suggestions pour améliorer le

---

<sup>17</sup> La règle voulait que les élèves aient le droit d'apporter un ballon de la maison, mais en ayant l'obligation de le partager avec les autres sur la cour de récréation. Toutefois, si un élève (propriétaire ou non) envoyait le ballon par-dessus la clôture, c'est le propriétaire du ballon qui était responsable et qui se faisait punir.

fonctionnement de l'école. C'est ainsi que les élèves ont fait une tempête d'idées sur leur école idéale. La conseillère dirigeait la discussion en proposant différents thèmes : culture scolaire, activités parascolaires, règles, conseil étudiant, culture, activités en classe. Pour chaque thème, la conseillère décrivait rapidement aux élèves ce dont il s'agissait et leur posait des questions afin de susciter la participation. Le tableau 4.3 présente donc ce qui a été suggéré par les élèves dans chacun des piliers<sup>18</sup>. Ces idées allaient représenter les besoins des élèves dans le bilan initial.

**Tableau 4.3** Suggestions des élèves à la suite de l'atelier « Mon école idéale »

Sensibilisation	Participation	Enseignement-apprentissage	Gouvernance
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parler des autres cultures.</li> <li>• Faire des sorties en lien avec différentes cultures.</li> <li>• S'informer des langues parlées à la maison.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir les sorties scolaires.</li> <li>• Choisir la classe pour l'année.</li> <li>• Avoir une boutique sportive gérée par les élèves.</li> <li>• Choisir l'activité après le dîner.</li> <li>• Être consultés pour les activités du service de garde.</li> <li>• Être consultés sur les règlements.</li> <li>• Varier les membres du conseil étudiant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en équipe.</li> <li>• S'aider entre pairs.</li> <li>• Avoir des choix en classe.</li> <li>• Avoir plus de soutien scolaire.</li> <li>• Avoir plus de temps pour exprimer son opinion.</li> <li>• Être pris au sérieux lorsqu'il y a un conflit à régler.</li> <li>• Avoir moins de devoirs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des billets de mérite.</li> <li>• Trouver une solution à la gestion des ballons personnels.</li> <li>• Utiliser un système pour contrer l'intimidation.</li> <li>• Appliquer équitablement des règlements.</li> <li>• Pouvoir parler en mangeant.</li> <li>• Faire respecter le code vestimentaire par les enseignants.</li> <li>• Avoir une récréation en après-midi.</li> <li>• Avoir plus de surveillance dans la cour.</li> <li>• Avoir plus de soutien pour régler les conflits.</li> <li>• Avoir un accès pour tous à Acti-Récré.</li> </ul>

<sup>18</sup> Nous avons classifié les idées des élèves dans les piliers appropriés. Les élèves ont fait des suggestions en se basant sur les thèmes proposés par la formatrice et non en fonction des piliers.

Les principaux points soulevés par les enfants concernent l'ouverture sur les cultures, l'occasion de faire davantage de choix quant aux décisions qui les concernent, une justice quant à l'application du code de vie, du renforcement positif à l'égard des bons comportements ainsi que des solutions pour appliquer une justice dans la résolution de conflit. Ils réclamaient également la permission de parler pendant qu'ils mangent, puisque les surveillants du dîner exigeaient le silence total. Finalement, ils souhaitaient que le programme Acti-Récré qui a pour but d'organiser des activités sportives dirigées durant les récréations soit accessible pour tous les élèves et non seulement pour les élèves de quatrième, cinquième et sixième année comme c'était le cas à ce moment.

#### **4.4.5. Présentation de l'évaluation initiale au personnel d'UNICEF Canada**

La dernière partie de l'étape 3 consiste, en théorie, à présenter l'ensemble des résultats précédents (sondage, entrevues et idées des élèves) au personnel d'UNICEF Canada qui doit faire part de ses commentaires. Cette partie s'est réalisée quelque peu différemment en pratique à l'école participante puisque la conseillère a pris connaissance des résultats en même temps que le comité, lorsqu'elle les lui a présentés.

À la suite de cette réunion du comité, la directrice a brièvement présenté les résultats du bilan initial aux enseignants. Ce bilan fait le portrait diagnostique du degré de sensibilisation aux droits de l'enfant dans l'école et de participation des élèves aux décisions ainsi que du degré de respect des droits dans l'enseignement et dans la gouvernance. À la suite de cette présentation, les enseignants se sont posé des questions entre eux à propos de l'uniformité d'application des règles qui règnent dans l'école. Ils se sont interrogés quant à certaines règles qui ne leur semblaient pas claires (accès à la récupération, procédures sur l'heure du dîner, déplacements dans

les corridors). Ils ont cherché des solutions afin que tous procèdent de la même façon.

#### **4.4.6. Réception : mobilisation et adhésion**

Une *mobilisation* modérée est soulevée chez les enseignants pour cette étape. En effet, 11 enseignants sur 25, en plus de la directrice, ont retourné le sondage dûment complété. Par ailleurs, lorsque ceux-ci ont pris connaissance du bilan initial, nombre d'entre eux ont tout de suite cherché à trouver des solutions. Les élèves, quant à eux, étaient très participatifs aux entrevues et avaient beaucoup d'histoires à raconter. Durant les ateliers, ils étaient très excités et leurs idées étaient nombreuses pour améliorer le fonctionnement de l'école. Ils donnaient plusieurs suggestions sérieuses et pertinentes. Il convient cependant de mentionner que ces élèves avaient été sélectionnés par les enseignants, il est donc possible que ces derniers aient choisi les élèves les plus participatifs.

En ce qui a trait à l'*adhésion* au programme, le comité a participé vivement aux discussions, mais sans faire référence au respect des droits de l'enfant. À cette étape-ci, le comité n'était encore pas familier avec les droits de l'enfant, il s'intéressait donc plutôt à améliorer le fonctionnement de l'école. De plus, les enseignants étaient étonnés de la qualité des suggestions des élèves et ils cherchaient à répondre à leurs demandes tout en admettant que certaines idées étaient impossibles à réaliser comme accorder plus de temps à chacun pour s'exprimer en classe, avoir une boutique sportive gérée par les élèves, avoir une récréation en après-midi ou laisser les élèves choisir leur classe.

#### **4.4.7. Leadership**

Durant la réunion du comité, l'enseignante Z représente le membre du comité ayant le plus participé à la discussion. Elle ne rejetait pas les idées des élèves, elle

réfléchissait et elle proposait de nouvelles façons de faire. C'est également elle qui ramenait la discussion lorsque les autres membres s'égarèrent dans des conversations hors sujet; ces indices démontrent un certain *leadership* de sa part.

#### **4.5. Étape 4 : Ateliers de formation**

Les quatre ateliers de formation offerts aux enseignants se sont déroulés lors de journées pédagogiques entre novembre 2012 et mars 2013<sup>19</sup> (an 1). D'une durée approximative de deux heures chacun, ils étaient animés par la conseillère d'UNICEF Canada. À chaque rencontre, celle-ci faisait une présentation *Powerpoint*, plutôt magistrale, accompagnée de formules d'interaction variées : discussion, travail d'équipe, activité, jeu-questionnaire. Par exemple, les participants devaient classer selon eux les droits par ordre d'importance, tenter de trouver les affirmations vraies parmi les énoncés sur les droits ou encore mettre sur papier des idées pour améliorer le respect des droits à l'école. Nous avons choisi de considérer les quatre ateliers en tant qu'ensemble afin de décrire l'évolution de l'implantation générale et des quatre piliers pour ensuite analyser la réception et le *leadership* de cette étape (voir Annexe H).

##### **4.5.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

En théorie, cette quatrième étape consiste à :

Informers les principaux partenaires (personnel, élève) sur les droits de l'enfant et l'initiative ÉRD à l'aide d'une série d'ateliers animés par du personnel de l'UNICEF. Les quatre ateliers visent à examiner les meilleures pratiques en vigueur dans chacune des composantes fondamentales, et invitent les participants et participantes à commencer à mettre en œuvre des stratégies dans

---

<sup>19</sup> L'atelier #1 intitulé « Les droits de l'enfant et l'éducation » a eu lieu le 2 novembre 2012.

L'atelier #2 intitulé « Une éducation fondée sur les droits » a eu lieu le 7 janvier 2013 .

L'atelier #3 intitulé « La sensibilisation aux droits de l'enfant/Enseignement-apprentissage » a eu lieu le 24 janvier 2013.

L'atelier #4 intitulé « La participation et la gouvernance » a eu lieu le 22 février 2013.



l'école. Les écoles participantes obtiendront un accès à un portail d'apprentissage en ligne. (UNICEF, 2011, p.11-12).

Dans les faits, la conseillère a animé quatre ateliers, adressés uniquement aux enseignants (seulement quelques élèves avaient déjà été informés lors des ateliers de l'étape précédente). Bien que ce soit aux enseignants d'enseigner le concept de droit, un même atelier offert à tous les élèves aurait assuré une uniformisation et des connaissances de base dans tous les groupes. Pour les enseignants, tous les thèmes prévus par le programme ÉRD ont brièvement été abordés dans les ateliers. La conseillère a expliqué aux participants les attentes et les objectifs de l'ÉRD à l'égard de chaque pilier. Au cours des ateliers, les enseignants se sont familiarisés avec chacun d'eux et ils ont commencé à réfléchir à des stratégies à adopter au sein de l'école. Au cours de l'an 1, quelques enseignants ont commencé à intégrer les droits de l'enfant dans leur enseignement ou dans leur approche pédagogique et ont navigué sur le portail en ligne.

#### **4.5.2. Thèmes des quatre piliers**

Classifié selon les quatre piliers, le tableau 4.4 présente les thèmes qui étaient prévus par le programme ÉRD ainsi que ceux qui ont émergé à la suite des questions et des inquiétudes des enseignants durant les ateliers. Par ailleurs, au cours des rencontres, pour chacun de ces piliers, les enseignants ont fait une préparation au plan d'action : en petits groupes, ils ont discuté de ce qui était déjà fait et de ce qui pourrait être apporté dans l'école.

Plusieurs thèmes sont abordés dans le pilier *sensibilisation*, puisqu'ils sont la base des connaissances nécessaires à la transformation de l'école en ÉRD :

- fondements de l'ÉRD
- quatre piliers
- Convention

- approches pédagogiques
- ressources pour faire des activités en classe.

Une grande inquiétude concernait le fait que les enfants connaissant leurs droits veuillent les revendiquer et confronter les enseignants et les parents. Par ailleurs, les enseignants étaient embêtés de devoir enseigner le respect des droits de l'enfant à un élève dont les droits ne sont pas respectés à la maison notamment à cause de sa culture. Une discussion est également survenue quant à la possibilité de retirer un droit à un enfant : pour certains enseignants, si l'enfant n'assumait pas ses responsabilités, il allait de soi qu'on lui retire le droit concerné. Nous remarquons donc que certains enseignants ont des connaissances erronées des droits de l'enfant à cette étape-ci. La conseillère a pris soin de faire le point sur l'obligation du respect des droits. De plus, quelques enseignants ont dit avoir commencé à faire de la sensibilisation aux droits dans leur classe et la majorité des participants se disait à l'aise d'enseigner les droits de l'enfant.

Peu de thèmes concernant la *participation* ont été abordés durant les ateliers. La conseillère a brièvement expliqué en quoi consistait la pédagogie participative et les différents niveaux de participation de l'élève ainsi que l'approche inclusive<sup>20</sup> selon UNICEF qui suppose la pleine participation des élèves, des enseignants, des parents et des membres de la communauté scolaire. Ces thèmes ont amené les enseignants à discuter de leur conseil d'élèves. Ils ont suggéré la possibilité de le greffer aux comités scolaires des enseignants afin de consulter les élèves pour la prise de décision. Il a également été suggéré de donner plus de visibilité aux membres du comité dans l'école afin d'augmenter leur sentiment d'appartenance à ce groupe. En terminant, une enseignante a partagé le fonctionnement de son conseil de coopération dans sa classe aux autres enseignants.

---

<sup>20</sup> Ce thème se retrouve également dans le pilier gouvernance.

En ce qui a trait au pilier *enseignement-apprentissage*, les thèmes de l'enseignement démocratique, de la charte de classe et des concepts à la base d'une éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale ont été survolés. Les enseignants ont partagé entre eux ce qui était déjà fait dans leur classe dans une perspective respectueuse des droits et ils ont réfléchi à la façon dont ils pourraient inclure les différentes cultures. Ils ont suggéré de réserver un temps durant les rencontres entre les enseignants du même cycle pour pouvoir partager des activités entre eux. Par ailleurs, un petit débat a eu lieu concernant le droit au loisir, en l'occurrence la récréation des enfants, qui, selon certains d'entre eux, devrait être méritée, c'est-à-dire y avoir accès à la condition d'avoir bien travaillé et de s'être bien comporté en classe. Cet exemple démontre que la notion de droit n'était pas acquise par tous les enseignants. Pourtant, la majorité des enseignants s'est dit à l'aise d'utiliser une approche respectueuse des droits en classe.

Le dernier pilier, la *gouvernance*, n'avait comme thème prévu par le programme ÉRD que l'approche inclusive scolaire : philosophie, politiques et pratiques scolaires respectueuses des droits. La conseillère a brièvement présenté cette approche lors du dernier atelier en février 2013 et a souligné l'importance de faire participer tous les membres de la communauté scolaire dans l'application du respect des droits et dans la participation aux apprentissages des élèves. Une discussion a émergé sur les façons d'inclure davantage les parents, puis la directrice a conclu en mentionnant que ce pilier concernait principalement la direction et qu'elle allait s'en charger.

Nous avons constaté que le programme des ateliers prévu par UNICEF Canada était très chargé pour le peu de temps accordé aux rencontres entre la conseillère et les enseignants. Tous ces thèmes et toutes ces discussions se sont déroulés sur un total de huit heures trente minutes; la conseillère devait donc passer très rapidement sur chaque thème. Cela faisait beaucoup d'informations à emmagasiner pour les enseignants et peu de temps pour les consolider.

**Tableau 4.4** Thèmes abordés durant les ateliers de formation

	Sensibilisation	Participation	Enseignement-apprentissage	Gouvernance
<b>Thèmes prévus par le programme ÉRD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avantages, fondements et étapes des ÉRD</li> <li>• Prise de conscience sur les connaissances en matière de droits de l'enfant</li> <li>• Présentation d'une vidéo de sensibilisation</li> <li>• Discussion autour des droits (limites)</li> <li>• Principes sous-jacents des droits de l'homme</li> <li>• La Convention, ses 4 principes directeurs et ses droits</li> <li>• Différentes approches de l'éducation aux droits (Alderson)</li> <li>• Ressources pour les enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie participative</li> <li>• Approche inclusive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement démocratique</li> <li>• Concepts à la base de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale (image et perceptions/interdépendance des droits/action viable)</li> <li>• Charte de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche scolaire inclusive (philosophie, politiques et pratiques scolaires respectueuses des droits)</li> </ul>
<b>Thèmes émergents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquiétude d'une éventuelle confrontation des élèves</li> <li>• Connaissance de ses droits dans une culture qui ne les respecte pas</li> <li>• Possibilité de retirer un droit à un enfant</li> <li>• Début de la sensibilisation aux droits en classe</li> <li>• Aisance des enseignants à enseigner les droits de l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur le conseil d'élèves</li> <li>• Discussion sur le conseil de coopération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur ce qui est déjà fait dans les classes</li> <li>• Façon d'intégrer les différentes cultures</li> <li>• Proposition de rencontre de cycle pour partager les activités</li> <li>• Débat sur le droit au loisir (récréation) qui doit être mérité</li> <li>• Aisance des enseignants à utiliser une approche respectueuse des droits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur l'inclusion des parents</li> <li>• Distribution des tâches : pilier <i>gouvernance</i> géré par la directrice</li> </ul>

### 4.5.3. Réception : adhésion et mobilisation

Certains enseignants ont exprimé qu'ils trouvaient la formation du programme ÉRD non appropriée aux enfants de leur école puisque leurs droits étaient déjà respectés.

Le fait que c'était pas un besoin urgent, [...] il y a eu moins d'enthousiasme qu'il aurait pu avoir si c'était un besoin criant. (Enseignante C)

Mais faut trouver une façon de l'adapter, parce que c'est pas dans la réalité quotidienne des enfants. [...] Les enfants là ils vivent pas ça là de pas manger ou très peu, pas dans le milieu où on est là. De dire, je ne suis pas soigné, je ne suis pas habillé [...]. Ça c'était moins un besoin, donc, les gens on a eu à faire un gros effort. (Enseignante A)

Lors des activités en équipe, certaines équipes participaient, d'autres moins. Les mêmes cinq enseignants posaient beaucoup de questions et participaient aux discussions. De façon générale, les enseignants ont trouvé la formation trop théorique; ils n'arrivaient pas à faire les liens avec leur pratique en classe. C'est seulement quand ils en sont venus à la rédaction du plan d'action qu'ils ont réalisé que le programme se concrétiserait dans leur classe :

[...] dans le sens que c'était de la théorie, mais la théorie je la trouvais très vague. Pis à ce moment-là, j'avais de la difficulté à la rattacher au concret. (Enseignant C)

[...] il y a eu comme un petit malentendu un moment donné, parce que les formations [...] ne répondaient pas à notre demande. [...] on est revenu comme dans la théorie d'analyser plein de clauses, des chartes de droits. (Enseignante Y)

Les formations répondaient pas au besoin, au départ. Je dirais la dernière formation était plus intéressante, mais les trois premières là, c'était trop loin de nous. Tu sais, savoir qu'il y a des enfants dans le monde qui manquent d'eau, on le sait, on n'a pas besoin de parler de ça. Nous c'était dans le pratico-pratique, dans le concret : comment je peux faire en sorte que mes élèves soient sensibles à ça. (Directrice)

Par ailleurs, ils trouvaient les formations trop longues et occupant une trop grande partie de leurs journées pédagogiques :

Je dois t'avouer que je suis un peu gênée, mais... tu as pu le voir dans les formations là... On se le cachera pas, on fait nos affaires dans la semaine pis les pédagogiques c'est du temps de faire de la planification, de la correction, de rattraper nos choses. (Enseignante C)

[... ] ça devenait lourd, pis souvent c'était deux heures. Pis, ça devait être une heure et demie à l'entendre, donc ça ne correspondait pas à ce qu'on pensait vivre. Donc, les gens en avaient un peu un moment donné ras le pompon. (Enseignante X)

[... ] quand on arrivait pour ces réunions, malheureusement, c'était intéressant parce que, écoute, ça touche tous les droits humains... je pense que les gens sont très sensibles à ça, sauf que là c'était comme... (rires), on avait comme un relâchement. (Enseignante A)

Lors du troisième atelier, les enseignants se sont exprimés sur leur insatisfaction à l'égard des ateliers. Ils s'attendaient à ce que les formations soient plus pratiques et concrètes, comme les formations auxquelles ils ont l'habitude de participer. Ils n'étaient pas au courant que les transformations réelles ne s'opéreraient qu'en septembre 2013 (à l'an 2 de l'implantation). De plus, on leur avait dit que les ateliers seraient d'une durée d'une heure alors qu'ils ont duré en moyenne deux heures. La conseillère leur a expliqué la raison de ces ateliers plutôt théoriques et a expliqué qu'elle n'avait pas été mise au courant de la durée prévue. Elle a d'ailleurs ajusté la durée et le contenu du dernier atelier.

Selon le sondage remis à la suite des ateliers, la plupart des enseignants n'étaient pas satisfaits du matériel fourni par UNICEF Canada pour réaliser des activités en lien avec les droits en classe. Certains le trouvaient trop long à consulter, tandis que d'autres auraient aimé recevoir toutes les activités version papier prêtes à être

utilisées. Ces réactions rappellent celles des enseignants des écoles n'ayant pas complété l'implantation du programme RRR (Covell et Howe, 2005).

Nous associons ces derniers comportements et réactions à l'aspect *adhésion* de la réception des participants en affirmant qu'il n'y a pas d'*adhésion* unanime. Les ateliers de formation n'auront alors pas réussi à rejoindre tous les enseignants et en auront même découragé certains.

Pour ce qui est de la *mobilisation*, il est à noter que les ateliers étaient offerts à tous les enseignants et spécialistes, mais que certains se sont absentés à l'occasion (autre formation, absence à l'école, rencontre). De plus, la directrice du service de garde n'a assisté qu'à la première rencontre. Les enseignants, dans l'ensemble, se sont mobilisés pour assister à ces ateliers, mais cette *mobilisation* pourrait découler du fait que la directrice rendait ces ateliers obligatoires pour tous les enseignants disponibles. À cet égard, le faible taux de participation durant les ateliers est aussi un indicateur d'une *mobilisation* assez faible.

#### **4.5.4. Leadership**

Durant les deux premiers ateliers, l'enseignante Z manifestait beaucoup d'intérêt et nourrissait les discussions. Elle ajoutait des explications à celles de la conseillère et encourageait les enseignants à participer. Au troisième atelier, c'est elle qui a entamé la discussion sur la déception des enseignants à l'égard des ateliers (elle parlait au nom de tous les enseignants). Elle se disait fâchée et déçue d'UNICEF. Même après les explications de la conseillère, l'enseignante Z n'a pas retrouvé la motivation. Elle n'a pas participé au reste de l'atelier, restant silencieuse à sa place. Après l'atelier, elle est retournée parler à la conseillère pour expliquer à nouveau son mécontentement.

À cette étape-ci, nous assistons donc au découragement de l'initiatrice de l'implantation. L'enseignante Z a fait preuve de *leadership* en rassemblant les opinions des enseignants et en en faisant part à la conseillère. Cependant, celle-ci n'a pas su lui redonner la motivation nécessaire à la poursuite du projet. L'enseignante Z n'a donc pas exercé un *leadership* positif par la suite sur l'ensemble des participants. La directrice, quant à elle, semblait prendre le relais en se portant volontaire pour s'occuper de tout le pilier *gouvernance* et en encourageant les enseignants à poursuivre :

Moi je disais, on s'est engagés dans notre projet éducatif, ben faut le faire [...] On a décidé qu'on adhérerait, ben on adhère. (Directrice)

#### **4.6. Étape 5 : Rédaction du plan d'action**

La cinquième étape s'est réalisée en une rencontre entre le comité ÉRD et la conseillère d'UNICEF Canada au mois de mars 2013 (an 1). Le comité avait la tâche de rédiger le plan d'action qui allait être mis en œuvre en septembre 2013 (l'an 2).

##### **4.6.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

À cette étape, le comité ÉRD est invité à :

Élaborer un plan d'action à partir des idées recueillies pendant la série d'ateliers. Le plan d'action devra inclure des stratégies concrètes visant à inculquer la philosophie des Écoles Respectueuses des Droits dans la culture scolaire et dans les programmes mis en œuvre à l'école. (UNICEF, 2011, p.12).

La rédaction du plan d'action a été effectuée par le comité ÉRD en s'inspirant des suggestions des enseignants et des élèves durant les ateliers et de celles des élèves durant le bilan initial (voir Annexe I). La conseillère a remis au comité le « Plan d'action » qui sert de cadre à la rédaction du plan d'action. Ainsi, ce document à



remplir rappelle les objectifs à atteindre pour chaque pilier et réserve un interligne afin d'indiquer les stratégies planifiées et leurs dates d'échéance (voir Annexe C).

La conseillère qui a dirigé la rencontre et proposé des idées a présenté le plan d'action développé par l'école Wesmount Park afin d'aider le comité dans sa rédaction. Par ailleurs, certains points proposés par les élèves qui n'avaient pas été systématiquement refusés par les enseignants, mais qui avaient ouvert des débats, ne figurent pas dans le plan d'action et n'ont pas fait l'objet de discussion durant la rencontre : ballons personnels apportés de la maison, respect du code vestimentaire par les enseignants (port de sandales sans courroie), procédures entourant l'heure du dîner et ouverture sur les autres cultures. Il est à noter que les membres du comité auraient souhaité trouver une mesure pour répondre à cette dernière demande; or le plan d'action n'offrait aucun espace pour de telles mesures puisque les objectifs n'y référaient pas. Pour les autres points, nous supposons qu'il s'agit d'un oubli car le cadre du « Plan d'action » n'y faisait pas directement référence et que ces propositions avaient été faites quatre mois plus tôt. Il aurait donc été pertinent de consulter davantage le bilan initial pour la rédaction du plan d'action.

À la suite de sa rédaction, le plan d'action a été remis à UNICEF Canada qui a demandé à la direction d'y apporter quelques modifications. L'organisme a finalement approuvé le plan d'action et la directrice l'a présenté aux enseignants et au conseil d'établissement qui l'ont, à leur tour, approuvé.

#### **4.6.2. Stratégies pour les quatre piliers**

Le tableau 4.5 décrit les différents objectifs pour lesquels des stratégies doivent être établies pour chacun des piliers selon le programme d'UNICEF. Ceux-ci impliquent d'autres références plus explicites dans le « Plan d'action » qui guidaient les membres du comité dans la rédaction (voir Annexe C).

Pour chacun de ces objectifs, le comité a trouvé des stratégies à mettre en œuvre. Le tableau 4.6 regroupe ces mesures par pilier et indique les dates d'échéance prévues. Ainsi, dans le pilier *sensibilisation*, plusieurs stratégies sont proposées notamment pour faire de la rentrée 2013, un événement annonçant le thème de l'année scolaire des droits de l'enfant. De son côté, le pilier *participation* établit des stratégies pour amener les élèves à participer davantage à la promotion des droits de l'enfant ainsi que des mesures pour améliorer le conseil d'élèves et favoriser sa participation dans la prise de décision dans les comités scolaires des enseignants. Quant aux stratégies du pilier *enseignement-apprentissage*, elles visent à inculquer des approches respectueuses des droits chez les enseignants, notamment en tenant compte de l'opinion de l'enfant dans l'organisation de la classe et en adoptant des attitudes positives dans la résolution de conflit. Finalement, les stratégies du pilier *gouvernance* concernent principalement l'établissement d'un procédures pour les cas d'intimidation et de violence qui surviennent (loi 56) ainsi que la rédaction d'un code de vie en lien avec les droits de l'enfant.

Bien que ce soit le « Plan d'action » qui exige autant de stratégies, l'école n'était pas limitée dans le temps qu'elle allait mettre à appliquer la totalité du plan d'action. Les échéances auraient donc pu s'étendre jusqu'à l'an 3 de l'implantation, mais le comité de l'école a décidé de tout inclure dans l'an 2.

**Tableau 4.5** Objectifs du « Plan d'action »

	Sensibilisation	Participation	Enseignement-apprentissage	Gouvernance
<b>Objectifs du « Plan d'action »</b>	A. L'ensemble de la communauté scolaire connaît bien la Convention et tous les membres comprennent pourquoi l'école participe au programme ÉRD.	<p>A. Des dispositions régulières, efficaces, inclusives — formelles et informelles — et adaptées aux capacités évolutives des élèves permettent à ces derniers de participer activement à la vie scolaire et à la prise de décision.</p> <p>B. Les élèves ont l'occasion de promouvoir les droits des autres enfants à l'échelle locale, nationale et mondiale.</p>	<p>A. Les pratiques pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les activités parascolaires cultivent le respect des droits de l'enfant, y compris le droit à la non-discrimination, à la priorisation de l'intérêt supérieur de l'enfant, et à sa participation aux décisions qui le touchent.</p> <p>B. Explorer d'autres avenues pour encourager la participation des parents dans la vie scolaire.</p>	<p>A. Les parents sont encouragés à collaborer et à participer à la prévention de l'intimidation à l'école.</p> <p>B. Les valeurs fondamentales de l'école comprennent le respect de la Convention et des quatre principes de base qui guident sa mise en application.</p> <p>C. Droit à la vie privée.</p> <p>D. Toutes les politiques et les procédures établies et administrées par l'école sont conformes aux principes de la Convention et aux droits de l'enfant.</p>

**Tableau 4.6** Stratégies du « Plan d'action »

	Sensibilisation	Participation	Enseignement-apprentissage	Gouvernance
Stratégies et échéances	<p><b><u>Rentrée 2013</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer le nouveau personnel de la mise en place de la charte.</li> <li>• Projeter aux parents un film sur la Convention.</li> <li>• Distribuer un dépliant ÉRD.</li> <li>• Maintenir le lien avec les médias.</li> </ul> <p><b><u>Année 2013-2014</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire la promotion d'un droit par niveau.</li> <li>• Faire la promotion d'événements par un babillard.</li> <li>• Faire écrire un élève dans l'<i>Infoparents</i> mensuel.</li> <li>• Valoriser et encourager les élèves respectueux des droits.</li> <li>• Établir un modèle commun de résolution de conflit.</li> <li>• Inscrire une journée respectueuse des droits dans le calendrier.</li> </ul>	<p><b><u>Juin 2013</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accorder du pouvoir sur les choix d'activités scolaires de l'année suivante.</li> </ul> <p><b><u>Septembre 2013</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des élèves ambassadeurs (2-3) qui présentent l'ÉRD (film) à la réunion générale des parents.</li> </ul> <p><b><u>Élections à la 1ère semaine de novembre</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagner davantage les plus jeunes.</li> <li>• Alternier les mandats (1 fois par cycle).</li> <li>• Afficher la photo des membres à l'entrée.</li> </ul> <p><b><u>Année 2013-2014</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un membre du comité scolaire informe les enseignants lors d'une réunion générale du choix.</li> <li>• Les discussions se font en conseil étudiant, puis avec la participation à la première rencontre du comité organisateur.</li> <li>• Publiciser les droits de l'enfant en lien avec la collecte de fonds.</li> <li>• Alternier les choix de collecte.</li> <li>• Mettre en place un blogue sur la page de l'UNICEF.</li> </ul>	<p><b><u>Septembre 2013</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place une charte de classe à partir du document « La charte de la classe ».</li> </ul> <p><b><u>Année 2013-2014</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre participatives la gestion et l'organisation du travail avec tableau de programmation.</li> <li>• Développer l'utilisation des TIC.</li> <li>• Définir et afficher les étapes communes de résolution de conflit. De façon active, les élèves qui font partie du conflit font partie de la solution.</li> <li>• Établir un moyen pour féliciter les bons comportements « billets Soleil ».</li> <li>• Être cohérent et conséquent dans l'application du code de vie.</li> <li>• Offrir de la formation à l'équipe-école sur la justice réparatrice et qui sera par la suite mise en place.</li> <li>• Faire le dépliant sur la loi 56.</li> <li>• Exploiter davantage les talents et ressources des parents.</li> </ul>	<p><b><u>Année 2013-2014</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place et distribuer un dépliant informatif sur le plan de lutte contre l'intimidation et la violence.</li> <li>• Mettre en place un procédurier pour le personnel lorsque se présente un acte d'intimidation ou de violence.</li> <li>• Sensibiliser l'équipe-école en ce qui a trait aux notions de confidentialité et d'anonymat.</li> <li>• Distribuer à tout le personnel la charte de l'école, le code de vie ainsi que le plan de lutte contre la violence et l'intimidation dès leur arrivée à l'école.</li> <li>• Inclure dans le code de vie un lien sur l'ÉRD.</li> </ul>

#### 4.6.3. Réception : mobilisation et adhésion

En ce qui a trait à la *mobilisation*, nous pouvons affirmer que tous les membres du comité étaient présents lors de la rédaction du plan d'action et que chacun apportait des idées. Un long moment a été nécessaire afin de trouver une méthode de travail efficace pour la rédaction du plan d'action puisque la réunion ne durait que trois heures. Finalement, des sous-groupes ont été créés afin que chacun soit responsable de la rédaction de deux piliers.

Pour ce qui est de l'*adhésion*, plusieurs fois, les membres du comité croyaient que l'école atteignait déjà les objectifs de l'ÉRD sans qu'ils aient à trouver de nouvelles stratégies au plan d'action. La conseillère les relançait alors en proposant de nouvelles idées pour améliorer les actions déjà en place dans l'école et le comité recevait bien les propositions, ce qui évoque une *adhésion* positive. Les membres voyaient la rédaction comme étant beaucoup de travail au début de la rencontre, mais ils étaient bien fiers de leur « Plan d'action » à la fin. Tandis que les enseignants l'ont approuvé sans commentaires, le conseil d'établissement, lui, l'a accueilli positivement.

#### 4.6.4. Leadership

Ni l'enseignante Z, ni la directrice, ni aucun autre membre du comité n'ont démontré de signe de *leadership* notable durant la rencontre. C'est la conseillère qui dirigeait la réunion et qui motivait les membres dans leur travail. Cette absence de *leadership* pourrait être expliquée par le fait que le comité en tant qu'entité possédait un certain *leadership* — bien que le *leadership* de l'enseignante Z se soit démarqué durant la réunion du comité précédente — ou alors par le fait que les membres travaillaient en sous-groupes : les discussions se déroulant seulement entre deux membres, personne ne pouvait se démarquer particulièrement.

#### **4.7. Étape 6 : Mise en œuvre du plan d'action**

La dernière étape de la transformation de l'école en ÉRD consiste à mettre en œuvre le plan d'action. Dans le cas de l'école participante, la première stratégie a dû être mise en place en juin 2013, donc au cours de l'an 1, afin de préparer l'année scolaire suivante (consultation du conseil d'élèves pour les activités scolaires). Cependant, la majorité des stratégies étaient prévues pour l'an 2, et ce, dès la rentrée scolaire. Il avait été établi que les stratégies à prioriser seraient :

- Modifier le code de vie respectant la charte des droits.
- S'assurer d'une cohérence et d'une constance dans l'application du code de vie.
- Faire la promotion de la charte et valider l'intégration de plusieurs articles au quotidien.
- Mettre en place un procédurier pour la résolution de conflit afin d'uniformiser les interventions.

Notre dernière collecte de données qui consistait à faire des entrevues avec les enseignants s'est déroulée à la fin du mois de septembre de l'an 2. Les données suivantes présentent donc ce qui a été retiré de ces entrevues et représentent la grille d'analyse (voir Annexe J) faisant état de la mise en œuvre du plan d'action à ce temps : ce qui avait déjà été réalisé, ce qui allait être à venir et ce qui n'avait pas été réalisé ou qui avait été abandonné.

##### **4.7.1. Implantation générale : théorie à la pratique**

Selon le programme ÉRD d'UNICEF Canada, à cette étape-ci, l'école devrait :

Mettre en œuvre le plan d'action. Commencer par une semaine de lancement, puis mettre en place une série de mesures qui contribueront à l'édification d'une École Respectueuse des Droits : élaboration de chartes de classe, de règles de vie, de politiques, formation de comités d'élèves, de politiques, etc. (UNICEF, 2011, p.12).

Dans les faits, l'école n'a pas fait de semaine de lancement, mais elle a fait une journée d'accueil en lien avec les droits de l'enfant, puisque ceux-ci étaient le thème de l'année scolaire 2013-2014, donc de l'an 2 :

À chaque année, les écoles ont comme un thème, mais là c'est vraiment là, vu qu'on l'implante là, le thème de cette année. (Enseignante C)

Le comité d'accueil s'est donc occupé de rendre cette rentrée scolaire promotionnelle du respect des droits. Un nouveau comité, le comité des chartes, a également été mis sur pied, mais ses mandats n'étaient pas encore établis en septembre de l'an 2.

Pour la poursuite de la mise en œuvre du plan d'action, le travail allait se faire, selon les répondants, en équipe-école, bien que la direction ait déjà fait un grand bout de chemin seule pour organiser le début d'année et le dossier *gouvernance*. À la fin du mois de septembre 2013, les enseignants et la direction voyaient l'implantation de façon graduelle, sans presse, et disaient devoir revoir le plan d'action qui n'avait pas été retouché depuis juin 2013, afin de se distribuer les tâches et de planifier l'année :

Parce que même moi, il est loin mon plan d'action. Je veux dire, je l'ai pas lu hier tu sais. (Directrice)

Oui, on était supposés en reparler c'est ça, cette année.. Oui il nous a été présenté, mais là de me rappeler de tout ça, non. (Enseignante B)

C'était ben clair au début quand elle nous a présenté ça l'année passée là que c'était pas chacun de notre côté là, c'était tout le monde ensemble. (Enseignante C)

Il a été établi que chaque enseignant allait travailler un droit dans sa classe, mais que les élèves allaient devoir le partager avec le reste de l'école. De cette façon, tous les enseignants allaient être impliqués. Mise à part l'enseignante d'art dramatique qui avait déjà prévu travailler le thème des droits, aucun spécialiste (éducateur physique, enseignant de musique, enseignant d'arts plastiques ou enseignant d'anglais) n'a démontré d'intérêt à inclure le thème des droits de l'enfant dans son cours. Pour ce

qui est des membres du personnel non enseignant, le plan d'action ne leur a pas été présenté, mais la directrice du service de garde a demandé à le consulter afin d'impliquer son secteur. Il était dans les projets de la directrice de la rencontrer.

#### **4.7.2. Mise en oeuvre des stratégies des quatre piliers**

En théorie, ce qui est mis en œuvre dans l'école devrait correspondre à ce qui se retrouvait dans le plan d'action élaboré l'année précédente. La présente section dresse donc un portrait des stratégies réalisées dans l'école (incluant celles qui se sont ajoutées), des mesures qui étaient « à venir » ainsi que de celles non réalisées ou abandonnées, en comparaison avec ce qui avait été prévu au plan d'action (voir tableau 4.7).

Ainsi, tel qu'il avait été convenu, plusieurs stratégies établies dans le pilier *sensibilisation* ont été réalisées. En effet, en choisissant d'utiliser les droits de l'enfant comme thème de l'année, la rentrée scolaire se devait d'en être représentative. Ainsi des mesures additionnelles ont même été réalisées sur ce thème (pièce de théâtre, murale des droits, empreintes des mains dans le gymnase). Pour ce qui devait être à venir, des mesures avaient déjà été prises concernant la promotion d'un droit par niveau : les enseignants avaient déjà sélectionné leur droit et leur mois. Par ailleurs, durant les entrevues, il semblait certain que des billets pour féliciter les bons comportements (billets « Soleil ») allaient être mis en circulation éventuellement tandis que la projection du film aux parents était encore en phase de réflexion.

À la fin septembre, les élèves connaissaient le thème de l'année, mais n'avaient pas encore eu l'occasion d'en apprendre davantage sur les droits de l'enfant, sauf ceux dont l'enseignant avait déjà fait de la sensibilisation au cours de l'an 1. C'est donc à partir du mois d'octobre qu'ils allaient être mieux informés alors qu'un droit par



mois allait être souligné — chaque niveau ayant l’occasion d’être chargé de la promotion d’un article de la Convention :

Je pense que l'année passée, en tout cas, moi dans mon cas, j'ai fait ce petit travail-là, de démêler qu'est-ce que c'est un droit, qu'est-ce que c'est un privilège... Mais là cette année ça va être à poursuivre. (Enseignante X)

Justement, c'est comme ça que les enfants vont les connaître leurs droits, c'est quand chaque année [mois], chaque niveau va les présenter [...] Pis tranquillement, ils vont venir à l'utiliser aussi, « eille j'ai le droit à telle affaire ». C'est sûr qu'on est trop au début de l'année encore là... (Enseignante Y)

Tranquillement ça va faire des petits pas, on sait jamais dans quelle direction on s'en va, mais je suis certaine ça va être euh... très surprenant. (Enseignante B)

Il va y avoir des connaissances au niveau peut-être plus international, plus large que seulement ce qu'on leur donnait à l'intérieur de la bâtisse [...]. (Enseignante A)

Mais, écoute j'irai pas dans les grandes innovations, mais moi ce que je te dirais la différence, je pense que c'est juste la conscientisation de l'enfant. (Enseignante C)

Par ailleurs, deux mesures du plan d’action n’ont pas été réalisées, soit l’installation d’un babillard photo faisant la promotion des évènements et l’entretien du lien avec les médias afin d’informer la communauté (l’abandon de cette deuxième mesure est une décision personnelle de la directrice qui dit ne pas aimer impliquer les médias).

Suivant les échéances, la première action réalisée dans le pilier *participation* fut en juin 2013 (an 1) afin de préparer l’année scolaire suivante. Il s’agissait de consulter le conseil d’élèves pour les décisions concernant les activités scolaires. Aussi, au début de l’an 2, l’école a choisi un nouvel organisme à qui remettre les fonds collectés en cours d’année et l’enseignante X a eu l’initiative de soutenir un enfant africain avec sa classe par un programme international. Ces mesures qui allaient se

poursuivre en cours d'année semblaient déjà avoir été préparées au minimum, puisque les membres du comité ont expliqué comment ils s'y prendraient (conseil d'élèves, collecte de fonds) :

[...] faut que ça vienne des enfants, c'est ça l'affaire qu'on avait dit l'année passée. C'est pas tous les enseignants d'un côté qui décident [...] (Enseignante B)

Avant, tu sais sur les fêtes, admettons, ou les activités [...] on décidait tout. (Enseignante Y)

Pis c'est là qu'ils ont dit, ben c'est plate *tsé* ils décident tout pour nous autres...[...] on va savoir c'est quoi que vous voulez [...] les enseignants vont s'inscrire là-dedans pis quand vient le temps du comité [...] il y aurait un membre du conseil des élèves qui donnerait des idées aussi. (Directrice)

Cette année on a choisi, ben j'ai choisi Leucan, je leur ai présenté ça ce matin (Directrice)

Les deux mesures qui ont été abandonnées ou oubliées sont la présentation d'un film ÉRD par un élève ambassadeur en début d'année et la participation au blogue d'UNICEF Canada. Cette seconde mesure pourrait affecter l'implantation du programme dans l'école puisque ce blogue permet aux écoles ÉRD de partager entre elles des activités, des idées et des stratégies respectueuses des droits.

**Tableau 4.7** État de la mise en œuvre des stratégies

	Sensibilisation	Participation	Enseignement-apprentissage	Gouvernance
<b>Stratégies et échéances</b>	<p><b><u>Fait</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Remettre un plan d'action aux nouveaux enseignants.</li> <li>Faire des droits de l'enfant le thème de l'année (lettre aux parents).</li> <li>Présenter une pièce de théâtre sur les droits.</li> <li>Faire une murale représentant des droits créée par les élèves.</li> <li>Estamper les mains des enfants et des enseignants dans le gymnase.</li> <li>Exposer des affiches sur les droits (an 1).</li> </ul> <p><b><u>À venir</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faire la promotion d'un droit par niveau.</li> <li>Sensibiliser davantage les élèves et les nouveaux enseignants.</li> <li>Projeter un film sur la Convention aux parents.</li> <li>Distribuer un dépliant ÉRD.</li> <li>Faire écrire par un élève un article dans l'<i>Infoparents</i> mensuel.</li> <li>Valoriser les élèves respectueux des droits par les billets « Soleil ».</li> <li>Établir un modèle commun de résolution de conflits.</li> <li>Inscrire une journée respectueuse des droits dans le calendrier.</li> </ul> <p><b><u>Non réalisé</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faire la promotion des événements par un babillard.</li> <li>Maintenir le lien avec les médias.</li> </ul>	<p><b><u>Fait</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accorder du pouvoir au conseil d'élèves sur les choix d'activités scolaires.</li> <li>Alterner les choix de collecte.</li> <li>Parrainer un enfant africain (classe de 5<sup>e</sup> année).</li> </ul> <p><b><u>À venir</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Publiciser les droits de l'enfant en lien avec la collecte de fonds.</li> <li>Avoir un projet avec le « Club des petits déjeuners » (classe de 3<sup>e</sup> année).</li> <li>Continuer à consulter le conseil d'élèves.</li> <li>Accompagner davantage les plus jeunes et alterner les mandats (1 fois par cycle) lors des élections.</li> <li>Afficher la photo des membres à l'entrée.</li> </ul> <p><b><u>Non réalisé</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir des élèves ambassadeurs (2-3) qui présentent l'ÉRD (film) à la réunion générale des parents.</li> <li>Mettre en place un blogue sur la page de l'UNICEF.</li> </ul>	<p><b><u>Fait</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Abandonner le projet « Art » qui tenait compte de l'opinion des enfants.</li> <li>Mettre en place une charte de classe à partir du document « La charte de la classe ».</li> <li>Être cohérent et conséquent dans l'application du code de vie.</li> <li>Faire le dépliant sur la loi 56.</li> </ul> <p><b><u>À venir</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Établir un moyen pour féliciter les bons comportements (billets « Soleil »).</li> <li>Être cohérent et conséquent dans l'application du code de vie.</li> <li>Définir et afficher les étapes communes de résolution de conflit. Inclure les élèves qui font partie du conflit dans la solution.</li> </ul> <p><b><u>Non réalisé</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Offrir de la formation à l'équipe-école sur la justice réparatrice.</li> <li>Exploiter davantage les talents et ressources des parents (statu quo).</li> <li>Rendre participatives la gestion et l'organisation du travail avec tableau de programmation.</li> <li>Développer l'utilisation des TIC.</li> </ul>	<p><b><u>Fait</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inclure dans le code de vie un lien avec l'ÉRD.</li> <li>Mettre en place un procédures pour le personnel lorsque se présente un acte d'intimidation ou de violence.</li> <li>Faire un accueil respectueux des droits</li> </ul> <p><b><u>À venir</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en place et distribuer un dépliant informatif sur le plan de lutte contre l'intimidation et la violence.</li> <li>Sensibiliser l'équipe-école en ce qui a trait aux notions de confidentialité et d'anonymat.</li> <li>Distribuer à tout le personnel la charte de l'école, le code de vie ainsi que le plan de lutte contre la violence et l'intimidation dès leur arrivée à l'école.</li> </ul> <p><b><u>Non réalisé</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S.O.</li> </ul>

Dans le pilier *enseignement-apprentissage*, la stratégie qui est revenue dans toutes les entrevues est celle d'adopter une attitude respectueuse des droits envers les élèves, c'est-à-dire d'être plus positif dans ses interventions et d'appliquer le code de vie de façon cohérente :

Donc, ça a changé un petit peu leur mentalité. Au lieu d'aller toujours dans la négation, ben dire « ben tu as le droit », d'aller dans la façon positive.  
(Enseignante A)

De respecter la liberté, c'est dans notre langage, je pense. Les enfants ils vont commencer aussi peut-être à défendre leurs droits, de dire « eille j'ai le droit... »  
(Enseignant B)

C'est pas un changement de manière de fonctionner à 100 %, mais c'est juste une orientation là de changement de vocabulaire. (Enseignante C)

La façon de présenter aux enfants, quand on intervient. Au lieu de dire : « Eille fait pas ça c'est dangereux, t'as le droit de jouer en sécurité, l'autre aussi a le droit, donc je peux pas te laisser jouer comme ça. » (Enseignante Y)

La direction a pris la décision d'abandonner le projet « Art » qui avait lieu toutes les années depuis plus de vingt ans et qui tenait compte de l'opinion de l'enfant; conserver ce projet en plus de l'ÉRD aurait été trop demandant pour l'équipe-école. Par ailleurs, les répondants ont dit devoir éventuellement trouver et afficher des étapes communes de résolution de conflit. Cependant, la mesure concernant la formation sur la justice réparatrice ou sur un programme de résolution de conflit (tel que *Vers le pacifique*) dont il avait été question dans le plan d'action a été reportée à l'an 3. À cet égard, la directrice disait ne pas avoir assez de temps à y consacrer en plus de l'ÉRD. Par ailleurs, aucune mesure n'a été prévue afin d'inciter davantage les parents à participer à l'école, de permettre aux élèves de faire des choix dans la classe et d'améliorer l'utilisation des TIC.

Les mesures du dernier pilier, *gouvernance*, ont été prises en charge par la directrice au début de l'an 2. En effet, elle a établi un procédurier entourant les cas

d'intimidation et de violence à l'école<sup>21</sup>, incluant la rédaction d'un aide-mémoire pour les membres du personnel et pour les élèves et d'un dépliant sur la loi 56 pour les parents. Au moment des entrevues, il ne lui restait qu'à présenter toute cette documentation aux personnes concernées. Finalement, elle a effectivement modifié le code de vie en fonction des droits de l'enfant, en plus d'assurer un accueil des nouveaux élèves respectueux des droits. Donc, rien n'a été abandonné dans ce pilier :

#### **4.7.3. Réception : adhésion et mobilisation**

Le début de l'implantation du plan d'action (septembre de l'an 2) a été reçu de façon plus positive que la formation de l'an 1. Les enseignants trouvaient le projet plus concret et savaient qu'ils devaient s'y impliquer. Nous remarquons donc une *adhésion* chez plus d'enseignants :

Ben là on est comme, peut-être plus réceptifs. (Enseignante B)

Pis même ceux que le thème les interpellait moins à fin de l'année, au mois de juin, « ça m'interpelle pas ben ben ce thème-là », ben là déjà sont beaucoup plus positifs... (Directrice)

Le fait qu'aucun répondant n'ait consulté le plan d'action en septembre peut sembler être un faible indice de *mobilisation*. Pourtant, la forte participation entourant les préparatifs de la rentrée scolaire respectueuse des droits porte à croire le contraire. Nous estimons ainsi que les enseignants ont choisi de travailler d'abord une stratégie, en l'occurrence la rentrée scolaire, et qu'ils allaient s'attaquer au reste du plan d'action par la suite.

Le comité a prévu les stratégies du plan d'action de façon à ce qu'elles ne nécessitent pas trop de *mobilisation* de la part des enseignants, afin de les inciter à participer et

---

<sup>21</sup> La section *gouvernance* se veut une référence principale pour les mesures exigées par la loi 56 imposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

de ne pas les décourager devant l'ampleur de la tâche. Ainsi, chaque enseignant n'allait être responsable que d'un seul droit à promouvoir durant un mois avec son groupe :

L'important c'est qu'ils voient pas ça trop gros, parce qu'ils le feront pas.  
(Directrice)

Tu vois ce matin quand j'ai dit « ok, faudrait choisir un droit », pis que j'ai présenté certains droits... ben tout de suite, ça a embarqué [...] les 4e année ont dit : « nous autres on veut tout de suite notre droit au mois d'octobre parce qu'on fait vacciner nos élèves, *faque* on va profiter de ça pour parler du droit à la santé pis à des soins médicaux et tout ça ». (Directrice)

[...] en profiter [...] pour faire un lien avec quelque chose qu'on vit dans nos classes... (Enseignante C)

Ainsi, au moment de sélectionner le droit par niveau à travailler, les enseignants étaient enthousiastes et faisaient des liens avec les thèmes vus en classe ou avec l'intérêt des élèves en fonction de leur âge. En faisant ces liens, les enseignants trouvaient qu'il était plus facile d'intégrer les droits de l'enfant à leur grille de planification annuelle. Cependant, les répondants révèlent que l'implication des enseignants n'allait probablement pas être la même pour tous :

Par exemple, je te le cacherais pas que, ben il y a des niveaux qui vont plus le vivre que d'autres. (Enseignante C)

Les enseignants, je dirais que c'est partagé. (Directrice)

De plus, le fait de laisser tomber le projet « Art » pour investir plus d'énergie à l'implantation du programme ÉRD est signe de *mobilisation* chez la directrice. Les membres du comité, eux, étaient fiers de ce qu'ils avaient accompli jusqu'à ce moment. La direction a notamment investi beaucoup de temps et d'argent afin de préparer un accueil représentatif d'une ÉRD. Nous pouvons donc aussi constater une amélioration de la *mobilisation* à cette étape.

#### 4.7.4. *Leadership*

Au début de l'an 2, c'était plutôt la directrice qui était à la tête du projet. En effet, il se trouve que l'enseignante Z a changé d'école entre l'an 1 et l'an 2. De plus, nombre des stratégies de début d'année concernaient la gestion de l'école (documentation pour la loi 56, code de vie), donc devaient être gérées par la directrice. Par ailleurs, son statut d'autorité lui permettait d'assurer une meilleure participation des enseignants. Toutefois, au moment des entrevues, elle disait souhaiter s'impliquer un peu moins et travailler davantage en équipe avec le comité et les enseignants, non par manque d'intérêt, mais bien pour impliquer tout le monde :

J'étais un petit peu directive [...] C'est sûr que depuis le début de l'année, c'est davantage moi. [...] Mais à partir de maintenant, je ferai pas tout ça tout seule là...Tu sais on est une équipe. (Directrice)

Les enseignants non membres du comité percevaient l'ensemble du comité comme étant à la tête du projet et ses membres comme étant les enseignants les mieux outillés pour appliquer le plan d'action. Par ailleurs, les répondants ne percevaient pas qu'une personne se distinguait par son *leadership*. Ainsi, seule la direction se déclarait comme étant la personne à la tête du projet, depuis que l'enseignante Z était partie enseigner dans une autre école. Les autres enseignants ne remarquaient aucune personne particulière :

C'est pas mal moi. [...] C'est sûr que depuis le début de l'année c'est davantage moi. (Directrice)

Ben entre autres, il y a le comité. (Enseignante A)

Il y avait une personne l'année passée parce que c'est plus, c'est elle qui a rencontré la première personne qui venait, Mme Z, mais elle est partie dans une autre école [...], mais sinon j'ai pas vu personne prendre ça en main. (Enseignante B)

C'est sûr qu'il y a quelqu'un qui va falloir qui mène, qui *lead* ça là, ça c'est clair là. Là c'est, pour le moment, pas clairement défini là. (Enseignante B)

Ben je pense que c'est le comité de la charte. (Enseignante C)

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

#### 5.1. Implantation générale

Les résultats montrent que l'implantation du programme à l'école participante a suivi le programme planifié par UNICEF Canada tout en se prévalant de la flexibilité prévue par l'organisme. Les résultats montrent que les quatre piliers progressent parallèlement bien que certains soient plus sollicités que d'autres durant l'une ou l'autre des étapes du processus d'implantation. À cet égard, nous remarquons que les premières stratégies à avoir été mises en place concernent le pilier *gouvernance*, dont la directrice s'est approprié la gestion, ce qui pourrait avoir eu une influence positive pour la suite de la mise en œuvre du plan d'action puisque les enseignants et les élèves se retrouvent déjà dans un cadre respectueux des droits.

Il importe de souligner que les résultats concernent le processus d'implantation du début de l'an 1 jusqu'au mois de septembre de l'an 2; le plan d'action à ce moment n'avait pas encore été entièrement mis en œuvre. La discussion suivante se rapporte donc à différents éléments qui sont propres au processus d'implantation de l'école participante durant cette période et tente de dégager les forces et les faiblesses de ce cas.



### 5.1.1. Acteurs scolaires impliqués

L'école s'est d'abord approprié le programme en réduisant le nombre de participants concernés dans l'implantation. En effet, la directrice a choisi d'informer seulement les membres du personnel, les élèves (sauf pour les ateliers obligatoires), les parents ainsi que d'autres membres de la communauté au sujet du programme, sans avoir recours à leur participation. Durant l'an 1, le comité s'est donc retrouvé avec seulement quatre membres — non représentatifs de toute la communauté scolaire — incluant la directrice, puis, à l'an 2, avec seulement trois membres, puisque l'un des membres a changé d'école.

Nous supposons que le fait d'impliquer moins de participants et qu'ils occupent sensiblement le même rôle dans la communauté scolaire contribue à réduire l'ampleur de la transformation de l'école. Le programme ÉRD vise à apporter une nouvelle philosophie à l'école et une entière culture scolaire orientée vers les droits de l'enfant. D'ailleurs, selon le programme, le pilier *sensibilisation* devrait principalement être consacré à la promotion des droits au sein de toute la communauté scolaire incluant les parents. Sebba et Robinson (2010) avaient également démontré que les écoles ayant mérité le *Rights Respecting School Award* avaient en commun la modélisation du respect des droits envers les parents et tous les membres du personnel. Or, si l'approche respectueuse des droits n'est vécue qu'avec les titulaires, comme c'est le cas à l'école participante, l'impact ne peut être le même et une cohésion est impossible. Par ailleurs, les élèves, les parents et les membres de la communauté n'ont pas participé à la rédaction du plan d'action comme il était proposé théoriquement par le programme d'UNICEF, ce qui peut avoir contribué à limiter le comité dans l'originalité des stratégies proposées.

### 5.1.2. Thème des droits de l'enfant

L'école participante a fait le choix de prendre les droits de l'enfant comme thème de l'année scolaire 2013-2014 (an 2). Ainsi, tout au cours de l'année, les activités allaient aborder les droits de l'enfant. Les parents et les élèves ont donc été mis au courant de ce thème de la même façon qu'ils ont appris que l'école était maintenant une ÉRD. Si les enseignants voyaient l'implantation des stratégies se déroulant étape par étape en cours d'année, ils étaient conscients que le changement dans la philosophie de l'école devait demeurer pour les années à venir.

Ben je pense pas que c'est quelque chose qui peut juste être sur une année [...]  
Ben non, si on part ça là, c'est que c'est une philosophie là, tu peux pas partir ça  
pis après tu, comme on dit on flush ça pis on fait d'autres choses,  
non non faut que ça soit ça. (Enseignante B)

Cependant, il reste à savoir si les années suivantes seront autant axées sur le respect des droits de l'enfant malgré les nouveaux thèmes annuels. Théoriquement, le concept de l'ÉRD ne semble pas avoir été conçu pour être le thème d'une année scolaire étant donné son implication à long terme et son ancrage dans la philosophie de l'école. D'une part, il peut s'avérer pertinent d'utiliser les droits de l'enfant comme thème de l'année afin d'y consacrer le plus d'énergie possible pour atteindre rapidement les objectifs du plan d'action et pour faire office d'« année de lancement ». D'autre part, le fait d'utiliser le prétexte du thème pour s'investir dans l'implantation du programme peut faire en sorte que les droits de l'enfant soient plus oubliés l'année suivante, alors qu'un nouveau thème sera au premier plan. La même situation se produit avec le projet « Art » qui avait l'habitude de se concrétiser chaque année depuis vingt ans à l'école participante et qui a été abandonné par la directrice au profit de l'ÉRD :

Le soulagement des enseignements à l'égard du projet « Art » au bénéfice de l'ÉRD indique qu'ils perçoivent l'ÉRD comme étant un surplus de tâches, indicateur négatif au succès d'implantation (Covell et Howe 2008). Pourtant, utiliser le programme en

cours d'implantation comme cadre aux autres projets de l'école aurait pu contribuer à la réussite d'implantation (Covell et Howe, 2008; Sebba et Robinson, 2010). À cet égard, nous soulignons l'attitude positive des enseignants lorsqu'il est venu le temps de choisir le droit pour leur niveau; ils ont effectivement tenté de relier leur droit à un thème de la classe et de conjuguer des projets.

### **5.1.3. Impact sur les enseignants**

D'abord, selon le plan d'action, l'approche pédagogique et la gestion de classe auraient dû être quelque peu modifiées afin de miser davantage sur le respect des droits de l'enfant (stratégie prioritaire), notamment en tenant compte de l'opinion des élèves. Ainsi, les références du « Plan d'action » proposaient d'offrir plus d'espace aux élèves afin qu'ils fassent des choix dans la classe (évaluation, méthode de travail, etc.). Or, comme ces éléments étaient déjà en place selon le bilan initial (chez certains enseignants), aucune mesure concrète n'a été mise sur pied afin d'inciter les enseignants à utiliser davantage cette approche. Pourtant, la première caractéristique d'une éducation aux droits devrait être la présence d'une démocratie continuelle (Covell et Howe, 2005). Nous croyons qu'une ÉRD devrait s'assurer d'établir des mesures afin que tous les enseignants implantent une pédagogie démocratique, dans laquelle les élèves sont amenés à participer quotidiennement aux décisions qui les concernent (Davies, 2006). Bien que nous ne puissions recenser les pratiques de tous les enseignants de l'école, la faible adhésion au programme nous porte à croire que les enseignants sceptiques n'ont pas changé leur pratique à cet égard.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux références aux droits de l'enfant (activités, défense, promotion), les mesures établies concernent principalement des actions à poser par l'ensemble de l'école. Donc, mise à part la promotion d'un droit par niveau pendant un mois, rien dans le plan d'action n'indique à l'enseignant comment aborder les droits de l'enfant dans son enseignement. Cet apprentissage qui se trouve pourtant à la base de l'éducation aux droits (Article 42 de la Convention; Covell et Howe, 2011;

Krappmann, 2006; Eugene Verhellen, 1993, cité dans Covell et Howe, 2006) est donc laissé à la discrétion de l'enseignant. Nous y reviendrons dans la section portant sur la *mobilisation*.

Enfin, la mesure portant sur la création d'une charte de classe en lien avec les droits de l'enfant s'est concrétisée grâce à la directrice qui a insisté pour que chaque classe s'y conforme :

Pis là, à partir de maintenant, les enseignants ont à monter leur charte de droits dans leur classe. (Directrice)

Ça devait absolument être fait, que toutes les classes devaient avoir une charte. (Enseignante C)

Ainsi, en début d'année, tous les titulaires ont créé une charte de classe afin d'établir les règlements avec les élèves. Finalement, le principal impact que le programme ÉRD avait sur les enseignants au moment des entrevues, c'était l'intégration d'une philosophie respectueuse des droits, incluant une attitude plus positive envers les élèves, notamment lorsqu'un élève ne respecte pas les règles. Les enseignants disaient utiliser un vocabulaire relatif aux droits, en plus de faire des liens avec la charte de classe, afin d'expliquer à l'élève fautif pourquoi son geste n'était pas respectueux. Cette prise de conscience chez les enseignants semble contribuer positivement à l'environnement respectueux des droits et est un indicateur positif de succès d'implantation (Covell et Howe, 2005).

## **5.2. Rédaction du plan d'action**

Les membres du comité n'ont pas tenu compte de tous les éléments discutés au cours de l'an 1 pour la rédaction du plan d'action. Certaines mesures proposées précédemment et qui contribuaient à atteindre les objectifs du programme ÉRD ont donc été omises : conflit relatif aux ballons personnels apportés de la maison, non-respect du code vestimentaire par les enseignants, procédures entourant l'heure du

dîner et ouverture sur les cultures. Nous illustrerons dans cette section en quoi l'omission de ces éléments a pu nuire à l'implantation de l'ÉRD.

Les ballons personnels apportés de la maison étaient source de conflits et c'est pourquoi les enseignants et les élèves souhaitaient trouver une solution. Bien que le comité ait décidé oralement de l'interdire, rien dans le plan d'action ou dans le code de vie n'indique une telle mesure. Nous pouvons supposer que l'instauration de cette nouvelle règle aura été faite par consensus entre les enseignants, sans être inscrite. Il aurait cependant été intéressant d'en aviser formellement les enseignants et les élèves afin que tous connaissent la règle et que les élèves sentent que leur voix a été entendue.

Le point soulevé par les élèves concernant l'injustice régnant autour du non-respect du code vestimentaire par les enseignants — pour des raisons de sécurité, le port de sandales sans courroie derrière le talon est interdit dans le code de vie, mais les enseignants en portent tout de même — n'a pas été entendu par le comité. En effet, une discussion a certes eu lieu, mais les membres du comité en sont venus à la conclusion que leur statut d'adulte responsable leur permettait de juger de ce qui était ou non sécuritaire pour eux. En plus de susciter l'indignation chez les élèves, ce refus de se conformer au code vestimentaire de l'école mine l'importance du règlement en le rendant peu justifiable. Par ailleurs, cette situation démontre une utilisation du statut d'autorité de la part des enseignants, alors que dans une ÉRD pratiquant une réelle pédagogie démocratique, les adultes doivent agir comme modèle de justice en respectant les mêmes règles que les élèves (Macmath, 2008).

Pour ce qui est des procédures entourant l'heure du dîner, les membres du comité avaient accepté que les élèves aient dorénavant la permission de parler pendant qu'ils mangent. Cependant, nous ne savons pas si le suivi a été fait avec les surveillants du dîner puisqu'il n'y a pas de mesure à ce propos dans le plan d'action. Le code de vie

— autant celui de l'an 1 que celui de l'an 2 — mentionne que les élèves ont le droit de parler doucement, mais il semble que ce droit n'ait pas été respecté puisque les élèves se sont plaints d'être contraints à être en silence durant le temps du repas<sup>22</sup>. Cette situation réfère directement aux droits de l'enfant et elle nous semble consister en un point prioritaire à régler avec les surveillants du dîner.

Le dernier point omis dans le plan d'action et qui concerne l'ouverture aux cultures a pourtant été récurrent au cours du processus d'implantation. D'abord, une question relative à la diversité s'y rapporte dans le sondage envoyé aux enseignants dans le bilan initial et les élèves ont fait part de leur intérêt à faire des activités pour en apprendre davantage sur les cultures des autres élèves. Ensuite, des enseignants ont posé des questions à ce sujet durant les ateliers de formation. Ils se demandaient comment réagir par rapport à des élèves qui dénoncent le non-respect de leurs droits par leurs parents, parfois pour des raisons culturelles. De plus, les membres du comité se sont également demandé de quelle façon les différentes cultures pourraient être intégrées à l'école. Finalement, au moment de rédiger le plan d'action, aucun objectif ne référerait à l'ouverture sur les cultures, donc aucune mesure n'a été prise :

Je pense qu'aujourd'hui c'est important. Nous autres maintenant on a plusieurs ethnies à l'école. Alors on intègre ça... je pense que les enfants apprennent à vivre les différences. (Enseignante B)

Nous considérons pourtant que le respect de la diversité culturelle est un point majeur dans l'éducation aux droits de l'enfant. Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, le courant de l'éducation à la citoyenneté démocratique devrait réserver un espace aux enjeux relatifs à la diversité par le partage des connaissances culturelles (Kymlicka, 2005). De plus, Gutmann (2004) soutient que l'éducation démocratique dans un contexte multiculturel devrait aider à favoriser l'égalité, à la

---

<sup>22</sup> D'après la discussion entre les enseignants lors de la présentation de ce problème, il semblerait que ce règlement ait été appliqué par les surveillants du dîner parce que les élèves seraient trop agités lorsqu'ils parlent et mangent en même temps et qu'ils ne mangeraient pas assez vite.

fois par la tolérance des différences culturelles et par la reconnaissance du rôle qu'ont joué les autres cultures dans la formation de notre société actuelle. L'auteure ajoute que l'école devrait enseigner aux élèves comment les différences sont prises en compte dans l'égalité civique. À cet égard, l'approche inclusive devrait être basée sur la prise en compte des différences des élèves pour contrer l'exclusion et s'adapter aux besoins différenciés des élèves (Potvin 2013, Potvin et Benny 2013).

Par ailleurs, l'incompréhension culturelle des enseignants envers certains groupes minoritaires peut consister en un défi pour une école devenant ÉRD (Moldoveanu, 2006). En effet, le personnel québécois qui exerce depuis plusieurs années aurait de la difficulté à s'adapter à la diversité et à accepter le changement, ce qui empêcherait les écoles d'appliquer les principes démocratiques (Hohl, 1996, cité dans Potvin, 2004). Il aurait donc été pertinent que le plan d'action contienne des mesures visant à offrir de la formation aux enseignants à ce sujet.

La question de la religion peut représenter un autre défi pour les enseignants. Par exemple, dans les classes québécoises, il peut arriver qu'un élève porte un symbole religieux : c'est un droit à respecter (article 14). Pour les autres élèves et pour l'enseignant, il ne s'agit pas simplement de tolérer que cet élève le porte, il s'agit surtout de le respecter, autrement il s'agit de discrimination. C'est donc le devoir de l'enseignant d'éduquer les élèves au sujet de ces symboles religieux et de les informer, sans transmettre de fausses interprétations telles que : les femmes musulmanes sont obligées de porter le voile, car elles sont soumises (Gutmann, 2004). C'est également à l'enseignant de faire sentir à l'élève qu'il est libre d'appartenir à la religion de son choix et que le port de symbole religieux pour défendre sa liberté de conscience ne le discriminera d'aucune façon; l'école doit garantir l'application de ce droit. Il doit soutenir les élèves dans leur droit d'exprimer leur religion (jusqu'à un certain point, par exemple les pratiques de prières en classe ne sont pas tolérées), tout en gardant une neutralité professionnelle. Encore une fois,

des mesures dans le plan d'action auraient pu permettre d'assurer le respect de ce droit de l'enfant et de favoriser l'inclusion.

Sans prétendre analyser le programme ÉRD, nous considérons qu'un tel programme se voulant démocratique et respectueux des droits de l'enfant devrait davantage être axé sur l'inclusion de la diversité culturelle au sein de l'école et sur le respect des droits de l'enfant qui y sont relatifs.

### **5.3. Mise en œuvre du plan d'action**

Malheureusement pour cette recherche, au moment des entrevues, à la fin de septembre de l'an 2, l'école n'était pas très avancée à l'égard de la mise en œuvre du plan d'action. En effet, seules les mesures concernant la rentrée scolaire avaient été réalisées en plus des quelques stratégies qui étaient en cours. Cependant, la première stratégie à prioriser était déjà présente dans l'école, soit la mise en place d'un code de vie en lien avec les droits. De plus, une autre stratégie prioritaire, soit la création d'un procédurier pour les actes d'intimidation et violence, se préparait et semblait sur le point d'être instaurée dans les semaines suivantes. En revanche, ces mesures concernent seulement la *gouvernance* et relèvent du travail de la directrice.

Par ailleurs, au moment des entrevues, les enseignants et la directrice n'avaient pas consulté le plan d'action depuis juin de l'an 1. Le comité en a pris connaissance au cours de l'entrevue et a réalisé qu'il était très consistant et que toutes les mesures prévues pour l'an 2 ne pourraient se réaliser. Ils ont pris la décision de remettre quelques stratégies à l'an 3 et même d'en abandonner certaines.

Les objectifs qui étaient très ambitieux au départ ont donc dû être réduits afin de rendre la mise en œuvre du plan d'action réaliste. Le « Plan d'action » exige que l'école prenne beaucoup de mesures afin de répondre à tous les objectifs, cependant,



les échéances de l'école participante auraient pu s'étendre sur plus d'une année afin d'éviter le découragement de sa mise en œuvre et l'abandon de certaines stratégies.

Nous supposons que l'école aurait eu besoin de plus de soutien de la part d'UNICEF Canada, comme celle-ci avait été couvée tout au long des étapes de l'an 1 (étapes 1 à 5). En plus du retrait drastique de la conseillère du processus d'implantation, le fait qu'aucun suivi ou évaluation ne soient effectué au cours de la mise en œuvre du plan d'action pourrait jouer un rôle dans l'abandon de certaines stratégies et dans le non-respect des échéances.

#### **5.4. Réception du programme**

Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, la réception du programme du point de vue de l'*adhésion* et de la *mobilisation* consiste en un élément important dans un processus d'implantation (Bowen et al., 2005). Ce premier indicateur de réussite étudié dans cette recherche nous indique des hauts et des bas chez les principaux participants, en l'occurrence les enseignants. La réception des participants a particulièrement été faible durant l'an 1, tandis que le début de l'an 2 indique une augmentation de la motivation.

##### **5.4.1. Adhésion**

Dès le début de l'an 1, le projet ne faisait pas l'unanimité au sein des enseignants, ce qui aura assurément eu un impact sur l'implantation. En effet, les entrevues révèlent que certains enseignants n'étaient pas « enchantés » par le programme, soit parce que le thème ne les intéressait pas ou alors parce qu'ils considéraient que tous les droits de l'enfant étaient déjà respectés dans l'école. Il est évidemment plus difficile d'inciter ces enseignants à modifier leur approche pédagogique s'ils la croient déjà respectueuse des droits.

Par ailleurs, plusieurs enseignants trouvaient la formation trop théorique et ne se sentaient pas concernés par le projet. En effet, il y avait beaucoup de théorie entourant la Convention et peu de temps réservé à la présentation d'outils concrets à donner aux enseignants afin de rendre leur classe respectueuse des droits. Malgré cela, l'attitude de départ des enseignants ne contribue pas à favoriser une implantation réussie et uniforme au sein de l'école contrairement au fait de percevoir la formation positivement qui représente un indicateur de réussite (Covell et Howe, 2008). Comme le programme vise un changement du fonctionnement de l'école impliquant toute la communauté scolaire, tous les acteurs sont touchés, et donc, tous devraient adhérer à la philosophie de l'ÉRD pour assurer un maximum de succès d'implantation.

#### **5.4.2. Mobilisation**

Durant l'an 1, fidèle à l'*adhésion*, la *mobilisation* n'était pas très forte au sein des enseignants. Peu d'entre eux ont réalisé des activités en classe en lien avec les droits de l'enfant, car beaucoup d'enseignants étaient insatisfaits du matériel pédagogique fourni par UNICEF Canada. À cet effet, nous rappelons que la perception négative des ressources offertes figure parmi les indicateurs négatifs de succès d'implantation du programme RRR (Covell et Howe, 2005).

Au cours de l'an 2, les attitudes plus positives qui se sont fait ressentir nous portent à croire que le processus d'implantation a su toucher davantage de participants, notamment lors de la mise en œuvre du plan d'action. Les enseignants ont alors senti que le projet se concrétisait et ils ont apprécié vivre une rentrée scolaire respectueuse des droits de l'enfant manifestant ainsi une *mobilisation* positive. De plus, ils avaient plus de temps à y consacrer, puisqu'ils étaient libérés du projet « Art ».

Cependant, cette participation pourrait également être le fruit d'une obligation venant de la directrice. Celle-ci avait indiqué la nécessité de répartir l'étude des droits afin

que chaque titulaire s'implique en étant responsable que d'un article de la Convention. Nous ne savons cependant pas si les enseignants travailleront quand même, au minimum, sur les autres droits et responsabilités de la Convention avec leurs élèves, étant donné l'absence de mesure à cet égard dans le plan d'action. En ce sens, la promotion ponctuelle d'un droit par mois ne suffit pas à faire une réelle éducation aux droits et il est du devoir de l'enseignant d'informer les élèves de tous leurs droits (Covell et Howe, 2011). D'ailleurs, le fait de ne sélectionner que certains droits à enseigner fait partie des indicateurs négatifs de succès de l'implantation (Covell et Howe, 2008). Ceci étant dit, la *mobilisation* des enseignants peut varier d'une personne à l'autre, comme chacun est libre d'adopter des stratégies supplémentaires à la charte de classe et à la promotion d'un seul droit.

En revanche, la directrice s'est démarquée par sa forte *mobilisation* au cours de l'an 2. En effet, volontairement seule dans l'organisation du procédurier entourant les cas de violence et d'intimidation, elle y a investi beaucoup de temps — indicateur de réussite chez la personne à la tête du projet (Sebba et Robinson, 2010) — en plus d'investir de l'argent pour libérer les membres du comité durant les heures de classe ainsi que pour présenter la pièce de théâtre relative aux droits. La liberté de budget est d'ailleurs un indicateur positif d'implantation (Covell et Howe, 2008).

Somme toute, il semble que le processus d'implantation de l'ÉRD soit très théorique au départ, rejoignant seulement quelques participants qui voyaient le potentiel du programme, et qu'il devienne de plus en plus pratique au cours des étapes, touchant un plus grand nombre de participants.

### **5.5. Leadership**

L'indicateur de réussite du *leadership* revient dans plusieurs recherches portant sur le l'implantation d'un programme (Sebbas et Robinson, 2010; Covell et Howe, 2008;

Bowen et al., 2005). Cependant, le *leadership* de l'école, par son instabilité, semble constituer un maillon faible. Durant tout le processus d'implantation, nous ne pouvons affirmer qu'une personne était clairement désignée comme étant à la tête du projet et ayant une influence positive sur les participants.

L'enseignante Z qui avait proposé d'implanter l'ÉRD semblait représenter la personne étant à la tête du projet au cours de l'an 1 et certains enseignants lui reconnaissaient ce rôle. Cependant, elle n'avait pas une grande influence positive sur les enseignants et son adhésion au programme a reculé au moment des ateliers de formation, puisque ceux-ci ne répondaient pas à ses attentes. Du coup, c'est la directrice qui s'est retrouvée à la tête du projet, d'une part parce que l'enseignante Z avait quitté et, d'autre part, parce que plusieurs mesures du plan d'action la concernaient, notamment celles du pilier *gouvernance*. La directrice a donc fait preuve d'un *leadership* notable en début d'année scolaire de l'an 2 et son influence positivement autoritaire contribuait à augmenter la participation des enseignants. Cependant, au moment des entrevues, elle indiquait vouloir en faire moins en cours d'année et déléguer les tâches. Nous nous interrogeons à savoir si le fait de répartir les tâches fera seulement alléger son travail ou si le *leadership* s'amoindrira aussi.

## **5.6. Ensemble des indicateurs de réussite**

Les résultats démontrent que le programme ÉRD est imposant et qu'il mobilise tous les acteurs scolaires. Bien que toutes les étapes du processus aient été suivies par l'école participante, de petits détails non fidèles à l'implantation théorique ont réduit l'ampleur du projet et nous font remettre en question l'établissement d'une véritable éducation aux droits : moins d'acteurs impliqués, rigueur non exigée des enseignants (pédagogie démocratique), recommandations de la conseillère d'UNICEF Canada non suivies. À cet égard, les recherches portant sur le programme *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2005) soulevaient l'importance d'être rigoureux dans l'application du programme et de suivre ce qui est prescrit afin de favoriser son implantation.

Les indicateurs de réussite qui ont été étudiés au cours de cette recherche ne nous permettent que de nous donner une idée quant à la direction que prend le processus d'implantation de l'école. Le tableau 5.1 rassemble les indicateurs positifs et négatifs que nous avons soulevé dans les sections précédentes, selon nos références du cadre conceptuel (Bowen et al., 2005; Covell et Howe, 2011; Sebba et Robinson, 2010). Ainsi, nous ne pouvons nous prononcer quant au succès de cette implantation puisqu'elle est toujours en processus. La fin de l'implantation pourrait avoir lieu au cours de l'an 3 ou encore au cours l'an 4. Ce sera à l'école de décider du moment où elle est satisfaite de l'implantation et où elle désire procéder à l'évaluation. Toutefois, nous pouvons affirmer que le processus d'implantation étudié ne répond pas à tous les indicateurs de réussite, surtout au cours de l'an 1. De façon générale, nous remarquons plus d'indicateurs négatifs que de positifs, mais comme l'an 2 semblait mieux se dérouler, nous supposons que l'implantation pourrait éventuellement répondre aux indicateurs de réussite et terminer avec succès l'implantation du programme ÉRD.

**Tableau 5.1** Indicateurs positifs et négatifs du processus d’implantation du programme des *Écoles Respectueuses des Droits* à l’école participante

Aspects visés	Indicateurs positifs	Indicateurs négatifs
Réception	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration des droits aux politiques et aux pratiques de l’école</li> <li>• Recherche de liens entre les thèmes vus en classe et le programme ÉRD</li> <li>• Présence d’une liberté de budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception négative de la formation</li> <li>• Abandon du projet « Art » au lieu de l’inclure au programme ÉRD</li> <li>• Perception négative du matériel pédagogique reçu d’UNICEF</li> <li>• Perception du programme comme étant un surplus de tâches</li> </ul>
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grand investissement de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non reconnaissance de <i>leadership</i> : aucune personne n’est clairement définie comme étant à la tête du projet.</li> </ul>
Mise en œuvre du plan d’action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recours à un plan systématique pour appliquer les stratégies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement de certains droits sélectionnés.</li> <li>• Absence d’échanges avec d’autres écoles ayant implanté le programme.</li> </ul>

## CONCLUSION

Nous rappelons d'abord que cette étude de cas est la première menée au Québec et dans une école francophone sur le programme *Écoles Respectueuses des Droits* d'UNICEF Canada. Elle est, d'une part, une demande d'UNICEF Canada, puisqu'elle a bénéficié d'une bourse reçue par l'organisme et, d'autre part, adressée aux futures écoles désirant intégrer l'ÉRD. Par ailleurs, elle est le prolongement du portrait de l'éducation aux droits dans les écoles québécoises, que nous avons mené avec Potvin pour UNICEF Canada et PrevNet (Potvin et Benny, 2013). Somme toute, elle se devait d'être la plus objective possible, dans le but de servir tous les acteurs scolaires.

Par le biais de cette recherche, nous souhaitions analyser la façon dont une école primaire québécoise s'adapte afin de devenir une ÉRD et plus particulièrement la façon dont les quatre piliers du programme évoluent dans l'école. Pour ce faire, nous avons fait plusieurs observations et nous avons analysé des documents (verbatim, sondages, traces d'exercices, présentations *Powerpoint*) au cours de la première année d'implantation qui s'est avérée être plutôt théorique pour les enseignants. Au début de l'an 2, nous avons procédé à des entrevues avec les principaux acteurs impliqués à cette étape, en l'occurrence les enseignants et la directrice. Ceux-ci nous ont révélé l'état du processus d'implantation du programme à ce moment ainsi que des informations concernant l'implication des participants et la réception du programme à l'école. Nous devons admettre que les résultats de cette dernière collecte de données n'ont pas été à la hauteur de nos attentes, puisque nous avions prévu que l'école serait davantage engagée dans l'implantation au moment des entrevues. Or, les participants n'avaient pas encore repris connaissance du plan d'action pour l'année (depuis juin de l'an 1), donc plusieurs mesures qui auraient dû être prises n'avaient toujours pas été implantées.

Malgré cet imprévu, nos trois objectifs ont été atteints. Ainsi, nous avons décrit les six étapes d'implantation (théoriques et pratiques) incluant les rôles joués par les différents acteurs; nous avons analysé l'évolution des quatre piliers au sein de l'école participante et nous avons analysé les indicateurs de succès d'implantation suggérés par les recherches précédentes (Sebbas et Robinson, 2010; Covell et Howe, 2008; Bowen et al., 2005). Toutefois, nous ne pouvons confirmer la validité de ces indicateurs puisque l'implantation du programme est toujours en cours et puisqu'ils sont issus de recherches portant sur des programmes similaires, mais dont le processus d'implantation diffère.

Les principaux résultats révélés par la recherche portent sur l'envergure du programme en théorie comparativement aux pratiques concrètes dans l'école. Nous remarquons effectivement que les changements apportés à l'organisation scolaire sont moins importants que ce que la description du programme et les recherches précédentes portaient à croire. Parmi les mesures abandonnées, celle visant à créer une page sur le blogue de l'UNICEF aurait eu intérêt à être conservée puisqu'elle se trouve à être un indicateur de succès (Sebba et Robinson, 2010), en plus d'être un lieu virtuel de partage avec d'autres écoles. De plus, cette mesure fait partie de l'étape 4 dans la théorie du programme ÉRD et la conseillère d'UNICEF Canada leur avait fortement suggéré, au cours des ateliers de formation, de s'inscrire sur la page des ÉRD d'UNICEF Canada. Or, personne n'a répondu à l'appel.

Force est d'admettre que l'école n'avait pas complété l'implantation du programme à la fin de notre collecte de données et que des changements allaient sans doute continuer de s'opérer en cours d'année. Malgré tout, l'étude de l'an 1 et du début de l'an 2 suffisent pour affirmer que les changements opérés dans l'école ne correspondaient pas totalement aux objectifs de l'ÉRD, ne serait-ce que par l'implication d'un moins grand nombre d'acteurs et par la réception non unanime des enseignants. Pour ce qui est des enseignants adhérant à la philosophie ÉRD, le



principal changement apporté à leur pratique concerne une approche plus respectueuse des droits envers les élèves.

Nous tenons à préciser que cette recherche, étant la première en son genre, a été réalisée grâce à des instruments de collecte de données créés sur mesure qui n'avaient donc jamais été testés auparavant. Les questionnaires utilisés pour nos entrevues, fruit de notre création, semblent avoir contribué à obtenir toutes les réponses désirées, d'autant plus que nous réalisons des entrevues semi-dirigées. L'étude de cas se voulant la plus complète possible, il était important de toujours garder en tête que les questions devaient couvrir l'ensemble des données voulant être recueillies, tout en laissant la porte ouverte à des données imprévues, qui auraient pu enrichir la recherche. Ainsi, nous nous laissions la possibilité d'inclure des thèmes émergents de l'entrevue pour l'analyse de données, mais toutes les réponses obtenues correspondaient aux thèmes que nous avions prévus dans la grille d'analyse. Cette dernière a été conçue de façon à répondre à nos objectifs, tout en tenant compte des recherches précédentes.

En plus de la nouveauté des instruments, d'autres limites entourent cette recherche. Nous évoquons, d'une part, la présence d'une inévitable subjectivité considérant notre rôle à l'égard d'UNICEF Canada et étant donné que certains résultats sont issus d'observations. D'autre part, les données recueillies ne nous permettent que de connaître l'opinion de certains participants volontaires. Les résultats dégagés de l'échantillon plutôt faible (6 participants sur 25 enseignants) ne sont pas généralisables et pourraient être biaisés par un intérêt plus marqué des répondants à l'égard du programme ÉRD. Par ailleurs, comme le chapitre sur les résultats en témoigne, en plus des données issues de nos entrevues, une grande quantité de données d'UNICEF provenant de différentes sources a été rassemblée afin de répondre à notre question de recherche. Nous n'avons malheureusement pas pu présenter toutes ces données, mais elles ont toutes, de près ou de loin, été intégrées

dans l'analyse des données pour répondre à notre question de recherche. Nous avons volontairement accordé plus d'importance à nos données recueillies par les entrevues, comme nous contrôlions toute la procédure de la collecte. La dernière limite se trouve dans l'analyse des données, qui s'est volontairement effectuée sans logiciel. Nous avons fait ce choix en raison des nombreuses données utilisées qui se retrouvaient sous différents formats (papier, affiches, enregistrements, courriels).

Nous recommandons donc de poursuivre les recherches évaluatives dans ce domaine, notamment pour examiner les impacts du programme sur les enseignants en fonction de la qualité du processus d'implantation. À cet effet, une collecte de données visant à connaître l'opinion de chaque enseignant nous aurait permis de tirer des conclusions plus valides. Le niveau d'autonomie de l'école aurait été intéressant à documenter dans le processus d'implantation tel que Bowen et al. (2005) l'ont fait pour le programme *Vers le pacifique*. Par ailleurs, il serait également intéressant de vérifier si l'*adhésion*, pour favoriser une implantation réussie, doit nécessairement être forte dès le début du processus ou si une *adhésion* et une *mobilisation* plus grandes au moment d'implanter le plan d'action peuvent compenser et faire du programme un succès au sein de l'école. De plus, est-ce qu'une majorité d'enseignants participatifs et non la totalité pourrait tout de même donner l'effet escompté par les ÉRD? Une étude longitudinale et à plus grande échelle serait nécessaire pour répondre à ces questions.

Pour toute école souhaitant recevoir ce programme, nous rappelons qu'il s'agit d'un gros investissement qui nécessite la collaboration et l'implication de tous les acteurs scolaires. Nous considérons qu'il est essentiel que tous les membres de la communauté scolaire connaissent ces conditions et qu'ils acceptent de participer. Par ailleurs, nous recommandons au personnel chargé du programme ÉRD à l'UNICEF Canada de revoir les formations offertes durant l'an 1 qui, selon les résultats, ne correspondaient pas aux besoins des enseignants de l'école. Nous sommes conscients

que cette étude de cas ne peut être généralisée, mais nous supposons que ce ne sont pas les caractéristiques de l'école participante — école francophone multiethnique, de milieu socio-économique moyen étant reconnue pour son implication dans plusieurs projets dont certains enseignants n'ont pas l'éducation aux droits au cœur de leurs valeurs — qui ont rendu plus difficile le processus d'implantation.

En terminant, nous espérons que les résultats de cette étude de cas pourront servir de bases à de futures recherches et de référence aux écoles souhaitant implanter le programme ÉRD. Par ailleurs, à l'issue de cette recherche, plusieurs questions demeurent toujours sans réponse, notamment en ce qui concerne le niveau d'implication nécessaire à l'implantation d'un programme d'une telle envergure et la rigueur à l'égard des objectifs ÉRD à atteindre. Nous recommandons donc aux chercheurs d'étudier ces aspects afin de permettre à UNICEF Canada de peaufiner le processus d'implantation du programme de façon à ce qu'il soit plus facilement applicable au milieu scolaire québécois.

## ANNEXE A

### Résultats du sondage du bilan initial remis au personnel (UNICEF)

SECTION 1 : Sensibilisation									
N°	Questions	Oui		Non		Parfois		Je ne sais pas	
		Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%
1	Les élèves étudient-ils la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant?	1	8 %	6	50 %	2	17 %	3	25 %
2	Les élèves connaissent-ils bien leurs droits et responsabilités en vertu de la Convention	1	8 %	7	58%	2	17%	2	17%
3	En classe, les leçons incluent-elles divers points de vue?	7	58%	0	0%	4	33%	1	8%
4	L'école enseigne-t-elle la justice sociale aux élèves et comment ceux-ci peuvent s'engager dans diverses formes d'activisme?	2	17%	3	25%	5	42%	2	17%
5	L'école enseigne-t-elle aux élèves comment résoudre pacifiquement les conflits?	11	92%	1	8%	0	0%	0	0%
6	L'école participe-t-elle à des activités qui célèbrent la diversité?	5	42%	2	17%	4	33%	1	8%
7	L'école donne-t-elle aux élèves qui ont des troubles de l'apprentissage des possibilités égales d'apprendre et de développer pleinement leur potentiel?	11	92%	0	0%	1	8%	0	0%

SECTION 2 : Participation de l'élève									
N°	Questions	Oui		Non		Parfois		Je ne sais pas	
		Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%
8	En classe, les élèves ont-ils des occasions de participer à la prise de décisions démocratiques?	10	83%	2	17%	0	0%	0	0%
9	L'école fait-elle des efforts pour s'assurer de l'assiduité de tous les élèves?	11	92%	0	0%	0	0%	1	8%
10	Les élèves sont-ils activement représentés dans la plupart des comités scolaires?	5	42%	2	17%	4	33%	1	8%
11	Les élèves ont-ils régulièrement accès à la bibliothèque et aux ordinateurs de l'école?	12	100 %	0	0%	0	0%	0	0%
12	Le conseil étudiant est-il amené à prendre des décisions importantes?	5	42%	0	0%	5	42%	2	17%
13	Les représentantes et les représentants qui siègent au conseil étudiant sont-ils choisis selon un processus démocratique?	12	100 %	0	0%	0	0%	0	0%
14	Les élèves sont-ils autorisés à participer à des formes pacifiques de protestation?	2	17%	3	25%	2	17%	5	42%

SECTION 3 : Enseignement et apprentissage									
N°	Questions	Oui		Non		Parfois		Je ne sais pas	
		Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%
15	Le personnel enseignant permet-il aux élèves de faire des choix quant aux méthodes d'apprentissage et d'évaluation, dans le cadre du programme d'éducation requis?	1	8%	2	17%	9	75%	0	0%
16	Les élèves sont-ils régulièrement consultés concernant la qualité de l'enseignement et ont-ils l'occasion de faire des commentaires constructifs?	2	17%	3	25%	5	42%	2	17%
17	Les élèves ont-ils l'occasion d'établir les règles à observer ou de contribuer à leur établissement en classe?	9	75%	0	0%	3	25%	0	0%
18	Les élèves ont-ils l'occasion d'établir les règles à observer à l'école ou de contribuer à leur établissement?	5	42%	0	0%	6	50%	1	8%
19	Les travaux scolaires permettent-ils aux élèves de contribuer à des programmes locaux, nationaux et mondiaux en appui aux droits de l'homme?	0	0%	5	42%	4	33%	3	25%
20	Les garçons et les filles ont-ils des possibilités égales de prendre part aux activités en classe?	12	100%	0	0%	0	0%	0	0%
21	Le personnel enseignant utilise-t-il des méthodes pédagogiques participatives?	8	67%	0	0%	4	33%	0	0%

<b>SECTION 4 : Leadership</b>									
<b>N°</b>	<b>Questions</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Parfois</b>		<b>Je ne sais pas</b>	
		Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%
22	Selon vous, les élèves sont-ils en sécurité dans votre école?	11	92%	0	0%	1	8%	0	0%
23	Des mesures ont-elles été mises en place pour protéger les élèves contre la discrimination en raison de différences telles que la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité culturelle, la manière de se vêtir, etc.?	5	42%	0	0%	2	17%	5	42%
24	Existe-t-il un code de conduite à l'école visant à prévenir la violence, la violence sexuelle et le harcèlement?	11	92%	0	0%	1	8%	0	0%
25	Les politiques et les procédures scolaires sont-elles axées sur l'enfant et justes?	11	92%	0	0%	0	0%	1	8%
26	Les politiques et les procédures scolaires sont-elles systématiquement appliquées?	9	75%	0	0%	1	8%	2	17%
27	Des mesures ont-elles été mises en place pour prévenir toute forme dégradante de discipline à l'école?	5	42%	2	17%	0	0%	5	42%
28	Les élèves font-ils preuve de respect envers le personnel enseignant et envers leurs camarades?	11	92%	0	0%	1	8%	0	0%

<b>SECTION 4 : Leadership (suite)</b>									
<b>N°</b>	<b>Questions</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Parfois</b>		<b>Je ne sais pas</b>	
		Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%	Ratio	%
29	Les membres du personnel s'opposent-ils aux politiques, décisions et mesures discriminatoires et préjudiciables?	7	58%	2	17%	1	8%	2	17%
30	Les membres du personnel ont-ils des occasions de perfectionnement professionnel afin d'élargir leurs connaissances sur les droits de l'homme, y compris les droits de l'enfant?	1	8%	4	33%	1	8%	6	50%



## ANNEXE B

<b>Grille d'observation (UNICEF Canada)</b>		
Étape :	Titre de la rencontre :	
Date :	Lieu :	Durée de la rencontre :
Nombre de participants :	Participants (âge, statut) :	
Catégories	Observations	Commentaires
<b>Présentation de l'atelier et formule d'interaction</b>		
<b>Formule d'interaction ou d'animation</b>		
<b>Outils, matériel et documents utilisés</b>		
<b>Thèmes abordés par la conseillère et piliers concernés</b>		
<b>Thèmes émergeant des participants</b>		

Grille d'observation (UNICEF Canada) (SUITE)		
Catégories	Observations	Commentaires
Interrogations des participants		
Climat de la séance (réception, émotions, enthousiasme)		
Réception des participants (adhésion et mobilisation)		
Signes de <i>leadership</i>		

Commentaires :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## ANNEXE D

### Questionnaire d'entrevues semi-dirigées

#### A. Implantation du plan d'action de façon générale

1. Depuis septembre 2012, vous collaborez avec UNICEF pour implanter le programme des *Écoles Respectueuses des Droits* dans votre école. Durant la première année scolaire, vous avez reçu de la formation et avez commencé à rédiger le plan d'action.
  - 1.1. Comment avez-vous vécu le processus d'implantation durant la première année?
  - 1.2. Où en êtes-vous aujourd'hui dans les étapes d'implantation?
  - 1.3. Quelles sont les prochaines étapes pour l'année en cours?
  - 1.4. À la suite de la première année, comment voyez-vous la mise en place du plan d'action? Pourriez-vous l'expliquer dans ses grandes lignes?
  - 1.5. Comment voyez-vous les objectifs à atteindre?
  - 1.6. Quelles sont les pratiques qui vont changer concrètement? Quels sont les aspects innovateurs?
2. Qui est impliqué dans l'application du plan d'action?
  - 2.1. Y a-t-il une personne ou une équipe responsable de prendre en charge le projet dans l'école? Précisez.
  - 2.2. Que fait-elle de différent du reste du personnel?
  - 2.3. A-t-elle une influence positive sur l'équipe-école? Pouvez-vous donner un exemple?
3. De quelle façon ce plan d'action a-t-il été présenté aux membres du personnel et aux élèves?
4. Depuis sa rédaction en juin dernier, est-ce que le plan d'action et les objectifs à atteindre ont été modifiés? Si oui, quels éléments ont été modifiés?
5. De façon générale, comment qualifiez-vous la réception du plan d'action dans l'école (élèves, parents, enseignants)?

## **B. Mise en œuvre du plan d'action**

Le plan d'action qui se met présentement en place dans l'école concerne quatre grands piliers (sensibilisation, participation, enseignement et apprentissage, gouvernance) sur lesquels est basé le programme ÉRD. Vous avez élaboré des stratégies et des mesures pour chacun d'eux.

6. Quels nouveaux éléments ont été mis en place dans l'école au niveau de la *sensibilisation* de la communauté scolaire aux droits de l'enfant?

6.1. Qu'est-ce que cela modifie concrètement dans votre classe?

6.2. Qu'est-ce que cela apporte aux élèves?

6.3. Quelles sont vos intentions quant à la poursuite de la *sensibilisation* de la communauté scolaire dans votre classe ou dans l'école pour l'année en cours?

7. Quels nouveaux éléments ont été mis en place dans l'école au niveau de la *participation* des élèves aux décisions qui les concernent?

7.1. Qu'est-ce que cela modifie concrètement dans votre classe?

7.2. Qu'est-ce que cela apporte aux élèves?

7.3. Quelles sont vos intentions quant à la poursuite de la *participation* des élèves dans votre classe ou dans l'école pour l'année en cours?

8. Quels nouveaux éléments ont été mis en place dans l'école au niveau de l'*enseignement et des apprentissages* sur les droits de l'enfant?

8.1. Qu'est-ce que cela modifie concrètement dans votre classe?

8.2. Qu'est-ce que cela apporte aux élèves?

8.3. Quelles sont vos intentions quant à la poursuite de l'*enseignement et des apprentissages* sur les droits de l'enfant dans votre classe ou dans l'école pour l'année en cours?

9. Au niveau de la *gouvernance*, comment votre école va-t-elle garantir l'application et le respect des droits de l'enfant? Y a-t-il des droits particulièrement ciblés (ex. : liberté de conscience et d'expression)?

9.1. Qu'est-ce que cela modifie concrètement dans votre classe?

9.2. Qu'est-ce que cela apporte aux élèves?

9.3. Quelles sont vos intentions quant à la poursuite de la *gouvernance* respectueuse des droits dans votre école pour l'année en cours?

10. Comment le nouveau programme mis en place dans l'école a-t-il été reçu par les parents?

10.1. Sont-ils intégrés dans le plan d'action?

10.2. Quel rôle leur attribuez-vous?

11. C'est ce qui complète mes questions. Y a-t-il d'autres informations que vous aimeriez partager quant au processus d'implantation du programme *École Respectueuse des Droits* ou quant aux changements qui ont été apportés dans votre école?

## ANNEXE E

Grille d'analyse de l'étape 1 : Présentation					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (selon le programme)</b>	Des représentants d'UNICEF Canada animent un atelier à l'intention de divers intervenants de la communauté scolaire (personnel enseignant, parents, élèves, membres de l'administration, membres de la communauté), afin de présenter le programme ÉRD. En tant que groupe, il prend la décision de mettre en œuvre ou non le programme.				
<b>Progression pratique (développement réel)</b>	<p>UNICEF Canada a présenté un atelier d'information adressé aux enseignants de l'école, incluant la direction.</p> <p>UNICEF Canada a présenté un atelier d'information adressé au Conseil d'établissement de l'école.</p> <p>Ces deux ateliers de durée approximative de 2 h se sont déroulés à l'école participante.</p> <p>UNICEF Canada n'était pas prêt à implanter ce programme dans une école francophone puisque le matériel n'était pas encore traduit. Comme l'école a insisté, UNICEF Canada a accéléré le processus de traduction des documents et a accepté d'implanter le projet pilote à l'école.</p>				
<b>Réception à l'école (adhésion et mobilisation)</b>	<p><b>Adhésion :</b> Les deux groupes qui ont reçu l'atelier ont posé beaucoup de questions et ont démontré un grand intérêt pour que le programme se retrouve à l'école. Certains enseignants accueillent le programme positivement puisqu'il touche des valeurs d'inclusion et de respect des droits. Ils sont fiers d'être la première école francophone à devenir ÉRD.</p> <p>Cependant, d'autres enseignants auraient préféré avoir un autre type de projet dans l'école. Certains ne voyaient pas la nécessité de devenir ÉRD puisque l'école respectait déjà les droits des enfants. Cependant, aucun enseignant n'a fait part de son refus de participer. Les deux groupes ont donc accepté d'implanter le programme.</p>				
<b>Leadership</b>	C'est l'enseignante Z qui avait entendu parler du programme dans un colloque et qui a présenté l'idée à la direction. La directrice a accepté et a invité UNICEF à venir présenter le programme. La responsable du programme à UNICEF leur a expliqué l'implication nécessaire de l'école et les problèmes de traduction, mais l'enseignante A et la direction ont insisté pour que l'école devienne ÉRD.				

## ANNEXE F

Grille d'analyse de l'étape 2 : Formation du comité ÉRD					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (selon le programme)</b>	Former un comité de planification du programme ÉRD qui sera responsable de l'orientation et de la mise en œuvre du projet. Cette équipe doit être composée de plusieurs partenaires de la communauté scolaire, notamment d'élèves, de parents, d'enseignants, de membres de l'administration, de membres du personnel scolaire et de membres de la communauté.				
<b>Progression pratique (développement réel)</b>	Un comité a été formé à l'école avec des personnes volontaires. Les membres sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignante Z (enseignante de 4<sup>e</sup> année qui a invité UNICEF à venir présenter le programme)</li> <li>• Directrice</li> <li>• Enseignante X (enseignante de 5<sup>e</sup> année)</li> <li>• Enseignante Y (enseignante de 2<sup>e</sup> année)</li> </ul>				
<b>Réception à l'école (adhésion et mobilisation)</b>	<b>Mobilisation :</b> Peu de personnes se sont portées volontaires (2 enseignantes sur 50 membres du personnel) et la direction n'a pas invité d'élèves, ni de membres de la communauté, ni de parents à participer au comité. La directrice a encouragé les enseignants à participer au comité en leur disant qu'elle allait leur payer des suppléments afin de les libérer pour les rencontres.				
<b>Leadership</b>	La directrice a invité les enseignants à participer, mais seulement 2 autres enseignants (en plus de l'enseignante Z et elle) ont accepté. Personne n'a tenté de recruter davantage de membres.				



## ANNEXE G

Grille d'analyse de l'étape 3 : Bilan initial					
Action 1 : Sondage au personnel					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (thèmes des questions du sondage)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étude de la Convention, des droits et des responsabilités en classe</li> <li>• Inclusion de différents points de vue en classe</li> <li>• Éducation à la justice sociale et à l'activisme</li> <li>• Éducation à la résolution de conflit pacifique</li> <li>• Célébration de la diversité dans les activités d'école</li> <li>• Intégration des élèves ayant des troubles d'apprentissage (possibilités égales de développer son potentiel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décisions démocratiques en classe</li> <li>• Efforts pour s'assurer de l'assiduité des élèves</li> <li>• Présence des élèves dans les comités scolaires</li> <li>• Importance du conseil étudiant au sein de l'école</li> <li>• Processus démocratique de sélection du conseil étudiant</li> <li>• Autorisation des élèves à participer à des formes pacifiques de protestation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitation aux élèves à faire des choix quant aux méthodes d'apprentissage et d'évaluation</li> <li>• Consultation des élèves quant à la qualité d'enseignement</li> <li>• Invitation aux élèves à établir des règles en classe</li> <li>• Travaux scolaires en lien avec des programmes locaux, nationaux et mondiaux en appui aux droits de l'enfant</li> <li>• Égalité entre garçons et filles</li> <li>• Méthodes pédagogiques participatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sécurité des élèves dans l'école</li> <li>• Mesures mises en place pour contrer la discrimination</li> <li>• Code de conduite visant à prévenir la violence</li> <li>• Politiques et procédures scolaires axées sur l'enfant et la justice</li> <li>• Mesures mises en place pour prévenir les formes dégradantes de discipline</li> <li>• Respect des élèves (entre eux et envers les adultes)</li> <li>• Opposition des membres du personnel à l'égard de politiques ou décisions discriminatoires</li> <li>• Occasions de perfectionnement du personnel pour en apprendre davantage sur les droits</li> </ul>	Évaluer les pratiques déjà existantes de l'école en matière de respect des droits à l'aide d'un sondage envoyé au personnel

Grille d'analyse de l'étape 3 : Bilan initial					
Action 1 : Sondage au personnel (suite)					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression pratique (réponses majoritaires)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves n'étudient pas la Convention et ne connaissent pas bien les droits et les responsabilités.</li> <li>• Les leçons incluent différents points de vue en classe.</li> <li>• L'école n'enseigne pas systématiquement la justice sociale et l'engagement dans l'activisme.</li> <li>• L'école enseigne la résolution de conflit pacifique.</li> <li>• L'école participe parfois à des activités qui célèbrent la diversité.</li> <li>• L'école donne des possibilités égales aux élèves ayant un trouble d'apprentissage de développer leur potentiel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves ont l'occasion de participer à la prise de décisions démocratiques.</li> <li>• L'école fait des efforts pour s'assurer de l'assiduité des élèves.</li> <li>• Il arrive que les élèves soient représentés dans des comités scolaires.</li> <li>• Il arrive que le conseil étudiant soit amené à prendre des décisions importantes.</li> <li>• Les représentants du conseil étudiant sont choisis démocratiquement.</li> <li>• Les enseignants ne savent pas si les élèves sont autorisés à participer à des formes pacifiques de protestations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont invités à faire des choix quant aux méthodes d'apprentissage et d'évaluation.</li> <li>• Il arrive que les élèves soient consultés concernant la qualité de l'enseignement.</li> <li>• Les élèves ont l'occasion d'établir les règles de classe et parfois celles de l'école.</li> <li>• Les travaux scolaires ne sont pas en lien avec des programmes locaux, nationaux et mondiaux en appui aux droits.</li> <li>• Les garçons et les filles sont traités de façon égale.</li> <li>• Les enseignants utilisent des méthodes pédagogiques participatives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont en sécurité dans l'école.</li> <li>• L'école n'a pas de mesures systématiques pour protéger les élèves de la discrimination et de toute forme dégradante de discipline à l'école.</li> <li>• L'école a un code de conduite visant à prévenir la violence.</li> <li>• Les politiques et les procédures scolaires sont justes, axées sur l'enfant et systématiquement appliquées.</li> <li>• Les élèves font preuve de respect entre eux et envers le personnel.</li> <li>• Le personnel s'oppose aux politiques ou décisions discriminatoires.</li> <li>• Les enseignants sont peu au courant des occasions de perfectionnement mis en place afin d'élargir leurs connaissances en matière de droits.</li> </ul>	Un sondage a été remis à tous les membres du personnel.
<b>Réception à l'école</b>	<b>Mobilisation :</b> 11 enseignants sur 25 ainsi que la directrice ont retourné le sondage dûment complété.				
<b>Leadership</b>	Aucun signe de <i>leadership</i> pour cette action.				

Grille d'analyse de l'étape 3 : Bilan initial					
Action 2 : Entrevue avec les élèves					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (thèmes des questions posées)</b>	- Apprentissages relatifs à la Convention, aux droits et aux responsabilités	- Invitation à participer aux prises de décisions importantes concernant l'école	- Invitation à participer aux décisions concernant les règles de classe et les sujets traités - Écoute des adultes quand ils s'expriment - Aisance à demander de l'aider et à poser des questions	- Respect entre les élèves et résolution de conflit avec les enseignants - Traitement des adultes à leur égard à l'école (injustice, égalité) - Sécurité à l'école - Code de conduite et droits de l'enfant	Évaluer les pratiques déjà existantes dans l'école à l'aide d'entrevues réalisées avec les élèves.
<b>Progression pratique (réponses majoritaires)</b>	- Ils ne connaissent pas la Convention. - Ils ont une vague idée de ce que sont les droits et les responsabilités contenus dans la Convention. - Ils croient que les enfants n'ont pas tous les mêmes droits.	- L'école possède un conseil étudiant élu démocratiquement; les élèves trouvent injuste que ce soient toujours les mêmes élèves élus. - Le conseil est parfois consulté pour des décisions concernant l'école.	- Les élèves ne sont pas concernés par l'établissement des règles en classe. - Dans certaines classes, les élèves sont invités à faire des choix quant aux jeux, sujets traités et aux méthodes de travail. - Les élèves se sentent à l'aise de poser des questions. - Les élèves se sentent écoutés par les enseignants. - Les élèves trouvent injuste qu'ils ne soient pas choisis pour parler s'ils lèvent la main en premier. - Une classe a un conseil de coopération.	- L'ambiance générale de l'école est bonne et agréable. - Il y a beaucoup de disputes à l'école surtout chez les plus jeunes. - Il arrive qu'il y ait de la bataille. - Certains élèves se font intimider à l'école. - Les enseignants règlent parfois les conflits et parfois ils disent aux enfants de les régler eux-mêmes. - Les enseignants ne traitent pas tous les élèves de la même manière (nombre d'avertissements variable avant la punition). - Certaines punitions sont incohérentes avec la faute commise. - La règle du ballon personnel est injuste : Tu peux amener un ballon de la maison, mais tu dois le partager avec les autres. Si un autre l'envoie de l'autre côté de la clôture, tu es responsable.	Trois groupes de discussion ont eu lieu avec des élèves représentants tous les niveaux (Gr1 : maternelle, 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> , année/Gr2 : 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année/Gr3 : 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année).
<b>Réception à l'école</b>	<b>Mobilisation :</b> Les élèves étaient très participatifs aux entrevues et avaient beaucoup d'histoires à raconter.				
<b>Leadership</b>	Aucun signe de <i>leadership</i> pour cette action.				

Grille d'analyse de l'étape 3 : Bilan initial Actions 3 et 4 : Atelier avec les élèves et présentation du bilan initial					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves de faire une tempête d'idées sur ce qu'ils voudraient améliorer à l'école</li> <li>Présenter les résultats des sondages, des entrevues et des idées des élèves</li> </ul>				
<b>Progression pratique (suggestions des élèves)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parler des autres cultures, de ce qui se fait ailleurs.</li> <li>Faire des sorties en lien avec différentes cultures.</li> <li>S'informer des langues parlées à la maison.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être consultés pour le groupe-classe.</li> <li>Pouvoir choisir son activité si le dîner est terminé.</li> <li>Avoir une boutique sportive gérée par les élèves.</li> <li>Être consultés sur les choix de sorties scolaires.</li> <li>Avoir un système de rotation pour que les présidents ne puissent être élus 2 années consécutives.</li> <li>Être consultés pour les activités du service de garde.</li> <li>Être consulté sur les règlements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir moins de devoirs.</li> <li>Choisir son activité pour la détente.</li> <li>Pouvoir s'aider entre pairs pour mieux comprendre.</li> <li>Pouvoir travailler en équipe.</li> <li>Être pris au sérieux par les enseignants quand un conflit est rapporté.</li> <li>Avoir plus de soutien des enseignants.</li> <li>Avoir plus de temps pour exprimer son opinion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir des billets de mérite (motivation).</li> <li>Avoir plus de surveillance dans la cour d'école.</li> <li>Avoir une récréation l'après-midi.</li> <li>Avoir plus de soutien des adultes pour régler les conflits dans la cour.</li> <li>Appliquer équitablement les règlements.</li> <li>Pouvoir parler en mangeant le dîner.</li> <li>Trouver une solution pour gérer les ballons personnels.</li> <li>Avoir un accès égal à Acti-Récré (seulement 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années en 2012).</li> <li>Faire respecter le code vestimentaire par les enseignants (<i>gougounes</i> autorisées seulement aux enseignants)</li> <li>Mettre en place un système connu de tous pour enrayer l'intimidation.</li> </ul>	<p>Trois ateliers ont eu lieu avec les mêmes groupes que les groupes de discussion. Après avoir brièvement présenté les droits de l'enfant aux élèves, ceux-ci ont fait une tempête d'idée sur leur école idéale. La conseillère a dirigé leurs idées en proposant différents thèmes : culture scolaire, activités parascolaires, règles, conseil étudiant, culture, activités en classe.</p> <p>La conseillère a pris connaissance du bilan initial en présentant les résultats au comité, puis aux enseignants.</p>
<b>Réception à l'école (adhésion et mobilisation)</b>	<p><b>Mobilisation :</b> Durant les ateliers, les élèves étaient très excités et ils avaient beaucoup d'idées pour améliorer le fonctionnement de l'école. Ils donnaient de nombreuses suggestions sérieuses et pertinentes.</p> <p><b>Adhésion :</b> Le comité a participé vivement aux discussions, sans utiliser un vocabulaire faisant référence au respect des droits. Les enseignants étaient étonnés des suggestions des élèves. Ils se sont posé des questions entre eux à propos de l'uniformité d'application des règles qui règne dans l'école. Ils se sont interrogés quant à certaines règles qui ne leur semblaient pas claires (accès à la récupération, procédures sur l'heure du dîner, règles de déplacement dans le corridor). Ils ont cherché des solutions afin que tous procèdent de la même façon. Certains ne participaient pas à la discussion, d'autres apportaient beaucoup d'idées.</p>				
<b>Leadership</b>	Mme Z représente le membre du comité ayant le plus participé à la rencontre. Elle ne rejetait pas les idées des enfants, elle réfléchissait et elle proposait de nouvelles façons de faire. Elle ramenait également la discussion lorsque les autres tombaient dans des conversations hors sujet.				

## ANNEXE H

Grille d'analyse de l'étape 4 : Ateliers de formation au personnel					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique</b> <b>(thèmes prévus par les ateliers)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avantages, fondements et étapes des ÉRD</li> <li>• Prise de conscience sur les connaissances de base en matière de droits de l'enfant</li> <li>• Vidéo de sensibilisation</li> <li>• Discussion autour des droits (limites de ceux-ci)</li> <li>• Principes sous-jacents des droits de l'homme</li> <li>• La Convention, ses 4 principes directeurs et ses droits</li> <li>• Différentes approches de l'éducation aux droits (Alderson)</li> <li>• Ressources pour le personnel enseignant (activités à faire en classe, blogue pour partager les idées)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie participative</li> <li>• Approche inclusive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement démocratique</li> <li>• Concepts à la base de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale (images et perceptions/interdépendance des droits/action viable)</li> <li>• Charte de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche scolaire inclusive (intégration d'une philosophie respectueuse des droits à la culture, aux politiques et aux pratiques scolaires)</li> </ul>	<p>Informez les principaux partenaires (personnel, élèves) sur les droits de l'enfant et l'initiative ÉRD à l'aide d'une série d'ateliers animés par du personnel de l'UNICEF.</p> <p>Les quatre ateliers examinent les meilleures pratiques en vigueur dans chacune des composantes fondamentales (4 piliers) et invitent les participants à commencer à mettre en œuvre des stratégies au sein de l'école.</p>
	Explication des attentes et des objectifs de l'ÉRD à l'égard de chaque pilier				

## Grille d'analyse de l'étape 4 : Ateliers de formation au personnel (suite)

	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression pratique (thèmes émergents)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inquiétude que l'enfant qui connaît ses droits veuille confronter ses parents et ses enseignants</li> <li>Connaissance de ses droits dans une culture (religion ou famille) qui ne les respecte pas</li> <li>Possibilité de retirer un droit à un enfant (les enseignants croient pouvoir retirer un droit à un enfant qui n'assume pas ses responsabilités)</li> <li>Avancement des activités en classe</li> <li>Aise à enseigner les droits de l'enfant à leurs élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conseil des élèves : possibilité de le greffer aux comités des enseignants, lui donner de la visibilité et augmenter le sentiment d'appartenance des enfants</li> <li>Possibilité d'implanter un conseil de coopération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partage d'idées de ce qui est déjà fait par certains enseignants</li> <li>Façons d'intégrer les différentes cultures</li> <li>Proposition de profiter des rencontres de cycle pour s'informer des activités des autres en classe (sur les droits) et partager les animations</li> <li>Droit au loisir (récréation) qui ne devrait être, selon les enseignants, attribué que si l'enfant le mérite en classe</li> <li>Manque de ressources pour enseigner les droits. La conseillère leur rappelle qu'elle leur a pourtant offert beaucoup de ressources version papier et en ligne</li> <li>Aise à enseigner en utilisant une approche respectueuse des droits et en utilisant les activités présentées durant les ateliers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussion sur la façon dont les enseignants peuvent inclure les parents (accommodement pour les parents ne parlant pas français)</li> <li>Distribution des tâches : la directrice a mentionné aux enseignants que c'est plutôt son département et qu'elle apporterait les modifications qui concernent ce pilier</li> </ul>	<p>La conseillère a présenté l'ERD, les 4 piliers et plusieurs activités à faire en classe (ainsi que des ressources en lignes). Tous les thèmes prévus ont été abordés rapidement.</p> <p>La conseillère voulait passer par-dessus le tableau présentant la « Courbe de l'enthousiasme », mais l'enseignante A a insisté pour en parler puisque ses collègues et elle se sentaient démotivés dans l'implantation du programme. Ils ne voyaient pas de changements concrets à apporter en classe, c'était trop théorique. La conseillère les a rassurés.</p> <p>À la suite des ateliers, quelques enseignants ont commencé à intégrer les droits de l'enfant dans leur enseignement.</p>
	Préparation au plan d'action : les membres du personnel en petits groupes discutent de ce qui est déjà fait et de ce qui pourrait être fait dans l'école pour chaque pilier				

Grille d'analyse de l'étape 4 : Ateliers de formation au personnel (suite)	
<b>Réception à l'école (adhésion et mobilisation)</b>	<p><b>Adhésion :</b>            Durant les ateliers, certains enseignants étaient attentifs et participatifs alors que d'autres l'étaient peu. Ces derniers ont exprimé qu'ils trouvaient le programme exagéré et que leur école respectait déjà les droits des enfants. Lors des activités en équipe, certaines équipes parlaient d'autres sujets et ne participaient pas. Les mêmes 5 enseignants posaient beaucoup de questions et participaient aux discussions.</p> <p>Les enseignants ont trouvé la formation trop théorique. Ils n'arrivaient pas à faire les liens avec leur pratique en classe. C'est seulement quand ils en sont venus à la rédaction du plan d'action qu'ils ont réalisé que ça se concrétiserait dans leur classe. Par ailleurs, ils trouvaient les formations trop longues et occupant une trop grande partie des journées pédagogiques des enseignants.</p> <p>Lors du 3<sup>e</sup> atelier, les enseignants se sont exprimés sur leur insatisfaction à l'égard des ateliers. Ils s'attendaient à ce que les formations soient plus pratiques et concrètes quant à ce qu'ils peuvent faire dans leur classe. Personne n'était au courant que les transformations réelles ne s'opéreraient qu'en septembre 2013 (à l'an 2 de l'implantation). De plus, on leur avait dit que les ateliers ne dureraient qu'une heure alors qu'ils ont duré en moyenne 2 h. La conseillère leur a expliqué la raison de ces ateliers plutôt théoriques. Elle a également expliqué qu'elle n'avait pas été mise au courant que ça ne devait durer qu'une heure. Elle a d'ailleurs ajusté la durée du dernier atelier.</p> <p>Selon un sondage remis à la suite des ateliers, la plupart des enseignants n'étaient pas satisfaits du matériel fourni par UNICEF pour faire des activités en classe. Certains le trouvaient trop long à consulter, tandis que d'autres auraient aimé recevoir toutes les activités version papier et prêtes à être faites en classe.</p> <p><b>Mobilisation :</b>            Les ateliers étaient offerts à tous les enseignants et spécialistes, mais certains se sont absentés à l'occasion. À la première rencontre seulement, la directrice du service de garde était présente.</p>
<b>Leadership</b>	<p>Durant les deux premiers ateliers, l'enseignante Z manifestait beaucoup d'intérêt et participait vivement aux discussions. Elle ajoutait des explications à celles de la conseillère et encourageait les enseignants à participer. Au 3<sup>e</sup> atelier, c'est elle qui a entamé la discussion sur la déception des enseignants à l'égard des ateliers (elle parlait au nom de tous les enseignants). Elle se disait fâchée et déçue d'UNICEF. Même après les explications de la conseillère, l'enseignante Z n'a pas retrouvé la motivation. Elle n'a pas participé à cet atelier, restant silencieuse à son bureau. Après l'atelier, elle est retournée parler à la conseillère pour expliquer à nouveau son mécontentement. La conseillère a tenté de régler le malentendu.</p>

## ANNEXE I

Grille d'analyse de l'étape 5 : Rédaction du plan d'action					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique</b>	<p>Élaborer un plan d'action à partir des idées recueillies pendant la série d'ateliers. Le plan d'action doit inclure des stratégies concrètes visant à inculquer la philosophie des ÉRD dans la culture scolaire et dans les programmes mis en œuvre à l'école.</p> <p>Voir les objectifs du « Plan d'action » (Annexe C)</p>				
<b>Progression pratique</b>	<p>Le comité a élaboré le plan d'action avec le soutien de la conseillère qui a dirigé et proposé des idées ainsi qu'en tenant compte des idées des enseignants soumises durant les ateliers. La conseillère a présenté le plan d'action de l'école Wesmount Park afin d'aider le comité dans sa rédaction.</p> <p>Certains thèmes dont il a été question durant les discussions ne figurent pas dans les stratégies du plan d'action : interdiction d'apporter des jeux vidéos à l'école, place accordée aux parents allophones, règles entourant le partage d'un objet personnel de l'élève (ballon), cohérence dans le respect du code de vie pour les élèves et les enseignants (port de <i>gougounes</i>).</p> <p>À la suite de sa rédaction, le plan d'action a été remis à UNICEF qui a demandé à la direction d'y apporter quelques modifications. UNICEF Canada a finalement approuvé le plan d'action et la directrice l'a présenté aux enseignants et au conseil d'établissement.</p> <p>Pour le plan d'action, voir les stratégies et les échéances prévues dans le « Plan d'action » (Annexe C)</p>				
<b>Réception à l'école (adhésion et mobilisation)</b>	<p><b>Mobilisation :</b> Un long moment a été nécessaire afin de trouver une méthode de travail efficace pour la rédaction du plan d'action, comme la réunion ne durait que trois heures. Finalement, des sous-groupes ont été créés afin que chacun soit responsable de la rédaction de 2 piliers.</p> <p><b>Adhésion :</b> Plusieurs fois, les membres du comité croyaient déjà atteindre les objectifs de l'ÉRD sans devoir trouver de nouvelles stratégies au plan d'action. La conseillère les relançait alors en proposant de nouvelles idées. Les membres étaient découragés au début devant l'ampleur de la tâche qui les attendait, mais à la fin, ils étaient fiers de leur travail.</p> <p>Le plan d'action a été approuvé par les enseignants. Ils n'ont fait part d'aucun commentaire. Le conseil d'établissement a accueilli positivement le plan d'action.</p>				
<b>Leadership</b>	<p>L'enseignante Z, ni aucun autre membre n'ont démontré de signe de <i>leadership</i> particulier. C'est la conseillère qui dirigeait la rencontre et qui motivait les membres dans leur travail.</p>				



## ANNEXE J

Grille d'analyse de l'étape 6 : Mise en oeuvre du plan d'action					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression théorique (plan d'action)</b>	<p>Mettre en œuvre le plan d'action. Commencer par une semaine de lancement, puis mettre en place une série de mesures qui contribuent à l'édification d'une ERD : élaboration de chartes de classe, de règles de vie, de politiques, formation de comités d'élèves, de politiques, etc.</p> <p>Voir les stratégies prévues dans le plan d'action (Annexe C).</p>				
<b>Progression pratique (développement réel à l'école)</b>	<p><u>Ce qui a été fait</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Remettre un plan d'action aux nouveaux enseignants.</li> <li>Faire des droits de l'enfant le thème de l'année (les parents ont reçu une lettre annonçant le thème).</li> <li>Présenter une pièce de théâtre sur les droits.</li> <li>Faire une murale représentant des droits créée par tous les élèves.</li> <li>Estamper les mains des élèves et des enseignants dans le gymnase.</li> <li>Exposer des affiches sur les droits (an 1).</li> </ul>	<p><u>Ce qui a été fait</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consulter le conseil d'élèves pour les activités de l'année scolaire 2013-2014.</li> <li>Alterner l'organisme recevant les fonds de la collecte.</li> <li>Parrainer un enfant africain (classe de 5<sup>e</sup> année).</li> </ul>	<p><u>Ce qui a été fait</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir compte de l'opinion des élèves avec le projet « Art » (abandonné cette année).</li> <li>Mettre en place une charte de classe (quelques classes).</li> <li>Appliquer des interventions respectueuses des droits (quelques enseignants).</li> <li>Tenir compte de l'intérêt des élèves pour le choix du droit.</li> <li>Inviter les parents à participer à la vie scolaire (déjà fait, mais peu de réponses obtenues).</li> </ul>	<p><u>Ce qui a été fait</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reformuler le code vie en fonction des droits.</li> <li>Créer un dépliant et établir de nouvelles procédures entourant les cas d'intimidation et de violence.</li> <li>Amener une philosophie plus positive à l'école.</li> <li>Faire un accueil sécurisant et sensibilisant aux droits.</li> </ul>	<p><u>Ce qui a été fait</u></p> <p>Certaines stratégies ont été mises en place.</p> <p>Un comité des chartes s'est créé et le comité d'accueil s'est occupé d'organiser un accueil faisant la promotion des droits.</p>

Étape 6 : Mise en oeuvre du plan d'action (suite)					
	Sensibilisation	Participation	Enseignement apprentissage	Gouvernance	Implantation générale
<b>Progression pratique (dévelop- pement à venir dans l'école et mesures non prévues)</b>	<p><u>À venir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer davantage les nouveaux enseignants.</li> <li>• Sensibiliser davantage les élèves.</li> <li>• Faire écrire par un élève un article par mois dans l'<i>Infoparents</i>.</li> <li>• Mettre en circulation des billets « Soleil ».</li> <li>• Établir un modèle commun de résolution de conflit.</li> <li>• Faire la promotion d'un droit par mois, par niveau, à partir d'octobre.</li> <li>• Inscrire une journée respectueuse des droits au calendrier une fois par mois.</li> <li>• Projeter un film (sur l'ÉRD) aux parents à la rencontre de parents.</li> <li>• <u>Non réalisé</u></li> <li>• Maintenir le lien avec les médias (abonné : décision de la direction).</li> <li>• Faire la promotion de l'ÉRD par le babillard.</li> </ul>	<p><u>À venir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire la vente de carte pour la campagne de financement en lien avec UNICEF.</li> <li>• Avoir un projet en collaboration avec le « Club des petits déjeuners » (3<sup>e</sup> année).</li> <li>• Élire les élèves pour le conseil.</li> <li>• Continuer de consulter le conseil d'élèves.</li> <li>• Accompagner davantage les membres du conseil et tenir en compte l'alternance des mandats et l'affichage des photos des membres.</li> <li>• <u>Non réalisé</u></li> <li>• Présenter l'ÉRD à la réunion générale des parents en début d'année par un élève ambassadeur.</li> <li>• Mettre en place un blogue sur la page de l'UNICEF (pas dans les plans).</li> <li>• Inviter les élèves à faire plus de choix en classe (aucune mesure).</li> </ul>	<p><u>À venir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer une charte dans toutes les classes.</li> <li>• Faire des interventions positives, en lien avec les droits.</li> <li>• Afficher les étapes de résolution de conflit sur la cour.</li> <li>• Utiliser les billet « Soleil » pour féliciter les bons comportements.</li> <li>• <u>Non réalisé</u></li> <li>• Établir un programme de résolution de conflit tel que « Vers le pacifique » (trop d'implication pour le moment juge la direction).</li> <li>• Développer l'utilisation des TIC (manque de budget).</li> <li>• Mettre en place des moyens pour encourager davantage les parents à participer.</li> </ul>	<p><u>À venir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter les nouvelles procédures entourant les cas d'intimidation et de violence aux enseignants et aux parents (par la direction).</li> <li>• <u>Non réalisé</u></li> <li>• S.O.</li> </ul>	<p><u>À venir</u></p> <p>Des stratégies se réaliseront en cours d'année ou l'année suivante.</p> <p>Les enseignants voient l'implantation de façon graduelle, étape par étape. Le travail se fera en équipe-école, bien que la direction ait fait un grand bout de chemin seule.</p> <p>Tous les enseignants et la direction doivent revoir le plan d'action qui n'a pas été retouché depuis juin 2013, afin de se distribuer les tâches.</p> <p>Chaque enseignant travaillera un droit dans sa classe, mais le partagera avec le reste de l'école, donc tous les enseignants seront impliqués.</p> <p>Mise à part l'enseignante d'art dramatique qui a déjà prévu travailler le thème des droits, aucun spécialiste n'a démontré l'intérêt d'inclure le thème dans son cours.</p> <p><u>Non réalisé</u></p> <p>L'école n'a pas fait de semaine de lancement et le plan d'action n'a pas été présenté aux élèves, ni aux autres membres du personnel. Cependant, le service de garde souhaite participer.</p>

Étape 6 : Mise en oeuvre du plan d'action (suite)	
<b>Réception à l'école</b> <b>(adhésion et mobilisation)</b>	<p><b>Adhésion :</b>  Le début de l'implantation du plan d'action a été reçu de façon plus positive que la formation de l'an 1. Les enseignants trouvaient le projet plus concret et savaient qu'ils devaient s'impliquer.</p> <p>Les parents du conseil d'établissement étaient très favorables à l'ÉRD. Durant la première rencontre de parents, certains parents ont trouvé pertinent de favoriser le respect des droits de l'enfant en lien avec leurs responsabilités.</p> <p><b>Mobilisation :</b>  Comme chaque enseignant ne sera responsable que d'un droit à promouvoir pendant un mois, la tâche leur semblait moins grosse. Au moment de sélectionner les droits à travailler, les enseignants étaient très enthousiastes et faisaient des liens avec les thèmes vus en classe ou avec l'intérêt des élèves en fonction de leur âge. En faisant des liens, les enseignants trouvaient qu'il était plus facile d'intégrer les droits de l'enfant à leur enseignement déjà prévu.</p> <p>La direction a préféré laisser tomber le projet « Art » qui revient chaque année depuis plus de 20 ans pour investir plus d'énergie dans l'ÉRD.</p> <p>Les membres du comité étaient fiers de ce qu'ils ont accompli jusqu'à maintenant. La direction a notamment investi beaucoup de temps et d'argent afin de préparer un accueil représentatif d'une ÉRD.</p>
<b>Leadership</b>	<p>À cette étape-ci, c'était plutôt la directrice qui était à la tête du projet, comme Mme Z a changé d'école et comme bon nombre des stratégies de début d'année concernaient la gestion de l'école (code de vie, documentation). De plus, son statut d'autorité lui permettait d'assurer une meilleure participation au sein des enseignants. Mais elle souhaitait à partir de ce moment-là travailler plutôt en équipe et distribuer les tâches.</p> <p>Les enseignants non membres du comité percevaient que c'était tout le comité qui était à la tête du projet et que ses membres représentaient les enseignants étant les mieux outillés pour appliquer le plan d'action. Par ailleurs, les enseignants ne percevaient pas que ces membres avaient particulièrement d'influence ou qu'ils encourageaient les autres enseignants.</p> <p>Seule la direction se proclamait comme étant la personne à la tête du projet. Les autres enseignants ne remarquaient aucune personne particulière.</p>

## APPENDICE A

### Grille d'analyse des données des entrevues

SENSIBILISATION				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Élèves	Projet de l'année	Les élèves le savent, ils ont reçu la lettre d'invitation, ils devaient réfléchir à un droit et en dessiner un à l'entrée.	19	5
	Pièce de théâtre	L'école a fait venir une pièce de théâtre pour le début de l'année sur le thème des droits, des privilèges et des caprices. Les enseignants avaient une préparation à faire en classe.	14	3
	Faible connaissance des droits	Pour le moment, le concept de droit est vague, mais au fur et à mesure que les stratégies s'implanteront (charte, activités, etc.), les élèves seront conscientisés et amenés à défendre leurs droits et ceux des autres.	51	6
Équipe-école	Formation durant la 1 <sup>ère</sup> année	Durant la 1 <sup>ère</sup> année, les enseignants ont reçu la formation d'UNICEF afin d'acquérir les connaissances de base et de se préparer à la transformation de l'école.	6	2
	Plan d'action	Tous les enseignants ont reçu le plan d'action, mais certains ne se sentent toujours pas prêts à enseigner tous les droits.	8	3
	Informé le nouveau personnel	Le nouveau personnel a reçu le plan d'action comme les autres enseignants. Voyant que cela faisait partie du plan d'action, un membre du comité s'est proposé afin de les informer davantage.	11	3
Parents	Lettre envoyée	Les parents ont reçu une lettre en début d'année indiquant que leur école était maintenant respectueuse des droits.	10	2
	<i>Infoparents</i>	Un élève écrira un article dans l'info parent mensuel et ils recevront un dépliant informatif.	13	4
	Rencontre de parents	Les membres du comité proposent de présenter un film sur les droits aux parents dans le corridor pendant qu'ils attendent de rencontrer l'enseignant de leur enfant.	53	4

SENSIBILISATION (SUITE)				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Communauté	Aucun lien avec les médias	Le plan d'action prévoit garder un lien avec les médias pour faire la promotion des ÉRD, mais la direction n'apprécie pas collaborer avec les médias, ce point est donc laissé tombé, et ce, même si un membre du comité propose d'écrire dans le Courrier de Laval.	3	2
Visuel dans l'école	Murale	Chaque cycle a choisi un droit à la journée d'accueil et a fait une murale pour le représenter (dessins).	10	3
	Mains au gymnase	Afin de représenter le thème de l'année « Main dans la main ensemble on s'unit », tous les élèves ont mis leur empreinte de main sur le mur du gymnase.	9	3
	Affiches	Durant la première année, des élèves ont fait des affiches représentant des droits et des devoirs. Des affiches d'UNICEF seront installées dans les corridors.	10	3
Valorisation du respect des droits	Billets « Soleil »	Des billets « Soleil » seront en vigueur afin de valoriser un comportement respectueux des droits.	3	2
	Modèle de résolution de conflit	Un modèle de résolution de conflit commun sera établi en cours d'année.	3	2
	Journées respectueuses des droits	Une journée respectueuse des droits par mois sera inscrite au calendrier.	4	2
Promotion des droits	Un droit par mois	Chaque niveau s'est choisi un droit en lien avec les intérêts des élèves de cette année scolaire. Chaque classe devra représenter ce droit et en faire la promotion dans toute l'école durant un mois.	66	6
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 293 énoncés	N = 6 répondants

PARTICIPATION				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Conseil d'élèves	Conseil d'élèves déjà sur pied	Un conseil d'élèves est déjà en place depuis quelques années. Durant l'année, les photos des membres seront affichées à l'entrée et ils auront des mandats relatifs à l'ÉRD.	22	5
	Consultation du conseil	Les élèves siégeant sur le conseil d'élèves ont été consultés durant la première année afin de faire connaître leur opinion sur les activités scolaires organisées par les comités d'enseignants. Leur opinion a donc été prise en compte durant la planification des comités pour les activités de l'année 2013-2014.	31	4
Collecte de fonds	Vente de cartes	Le projet de vente de cartes de souhaits pour la campagne de financement sera en lien avec UNICEF.	7	1
	Alternance des organismes	Ce ne sera plus toujours le même organisme qui recevra les fonds de la collecte de fonds annuelle (LEUCAN cette année)	14	4
Participation à l'échelle locale	Collaboration avec le « Club des petits déjeuners »	Les 3e années vont monter durant l'année un livre de recettes et le vendre afin de remettre les fonds au « Club des petits déjeuners ».	9	3
Participation à l'échelle mondiale	Parrainage d'un enfant africain	La classe de 5 <sup>e</sup> année parraine un Africain et lui enverra des lettres tout au long de l'année.	3	1
Participation de l'élève à la promotion de l'ÉRD	Ambassadeur non nommé	Il n'y a pas encore d'élève ambassadeur pour faire la promotion de l'ÉRD (présenter film, écrire article dans <i>Infoparents</i> , etc.).	6	1
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 92 énoncés	N = 6 répondants

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Tenir compte de l'opinion des élèves	Intérêt des élèves	Le droit à promouvoir a été choisi en fonction des intérêts des élèves et ils vont contribuer à trouver des idées pour en faire la promotion. L'école veut utiliser davantage les TIC afin de susciter l'intérêt des élèves, mais ça ne sera pas fait au cours de l'année. Aucune mesure n'est mise en place pour assurer que les enfants puissent faire des choix dans la classe (méthode de travail, sujet, évaluation, etc.).	26	5
	Projet « Art »	Le projet « Art » qui était en place depuis plus de 20 ans consistait à laisser de la place aux enfants dans le processus de création.	14	1
Établissement de règles par les élèves	Charte de classe	La direction met de la pression sur les enseignants afin que chacun crée une charte de classe avec son groupe et que les élèves choisissent des règles respectueuses des droits à suivre.	28	4
Interventions respectueuses des droits	Interventions plus positives	Tous les répondants disent avoir retenu de la formation qu'ils devaient changer leur vocabulaire lors d'interventions afin d'être plus positifs (moins directifs) et d'intégrer les « droits » dans leurs consignes.	38	4
Participation des parents à la vie scolaire	Inviter les parents à l'école	Les enseignants invitent déjà chaque année les parents à venir partager leurs savoirs, mais ils reçoivent peu de réponses positives.	14	4

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (SUITE)				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Résolution de conflit	Programme de résolution de conflit	Le comité rappelle qu'un programme de résolution de conflit tel que « Vers le pacifique » devait être intégré dans l'organisation scolaire au cours de l'an 2. La direction affirme que ce sera impossible pour le moment.	12	3
	Étapes communes	Au cours de l'année, le comité va instaurer les billets « Soleil » pour encourager les comportements positifs et des étapes de résolution de conflit communes affichées à l'extérieur.	16	3
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 148 énoncés	N = 6 répondants

GOUVERNANCE				
Thèmes et sous-thèmes		Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Code de vie	Reformulation du code de vie	Le code de vie a été reformulé afin d'y intégrer un vocabulaire respectueux des droits (droits et devoirs).	14	4
Procédures entourant l'intimidation et la violence	Nouvelles procédures	La direction seule s'est occupée de la documentation entourant les nouvelles procédures pour l'intimidation et la violence, il ne reste qu'à présenter le tout aux enseignants.	28	3
Philosophie de l'école	Changement de philosophie	La philosophie de l'école change à la suite de l'implantation ÉRD, mais l'enseignement reste le même.	5	1
	Accueil différent des élèves	L'accueil des élèves s'est fait plus sécurisant et encadrant.	6	1
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 53 énoncés	N = 6 répondants



IMPLANTATION GÉNÉRALE				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Processus d'implantation	Début du projet	C'est Mme Z qui a proposé que l'école devienne ÉRD. Les autres enseignants ont accepté puisque ça pouvait s'intégrer dans le projet éducatif.	6	2
	Rédaction du plan d'action	Le plan d'action a été rédigé par le comité ÉRD et retravaillé par la direction en collaboration avec UNICEF. Quand celui-ci a été approuvé par UNICEF, la direction l'a présenté à l'équipe-école qui a apporté quelques modifications. Il a ensuite été présenté au conseil d'établissement qui l'a approuvé.	35	6
Stratégies à venir et échéances	Échéances	Le comité se rend compte que les échéances inscrites sur le plan d'action sont irréalistes et que tout ne pourra s'implanter durant l'année scolaire 2013-2014. Ils décident donc de remettre des stratégies à l'année suivante.	17	4
	Transformation graduelle	Les stratégies s'implanteront étape par étape et les changements s'opéreront tranquillement. Les enseignants et la directrice doivent relire le plan d'action et en parler en réunion.	19	4
Distribution des tâches	Comités	Un comité des chartes est mis sur place et un comité d'accueil s'est occupé du début d'année pour inclure les droits.	5	3
	Travail d'équipe	Le travail pour l'implantation du plan d'action se fait en équipe-école (durant les réunions générales), même si chaque enseignant est responsable de l'implanter dans sa classe. La direction a fait un grand travail seule, maintenant elle souhaite que cela se fasse en équipe.	16	3

IMPLANTATION GÉNÉRALE (SUITE)				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
État actuel d'implantation	Revoir le plan d'action	Le plan d'action n'a pas été touché depuis son approbation en juin dernier, l'équipe-école doit donc en reprendre connaissance à la prochaine réunion générale le 19 octobre 2013. Les enseignants et la direction ne se souviennent plus clairement de ce qu'il contient.	13	2
	Mise en branle	C'est le début d'année et les choses se placent tranquillement : les droits sont le thème de l'année, mais c'est embryonnaire. Il reste à en parler à définir ce qui sera fait concrètement.	17	3
Implication des participants	Enseignants	Tous les enseignants vont être impliqués, puisque c'est prescrit par la directrice. Cependant, certains s'y investissent davantage.	23	5
	Membres du personnel non enseignant	Le plan d'action n'a pas été présenté aux membres du personnel non enseignant. Seule la responsable du service de garde a manifesté de l'intérêt et a demandé à ce qu'elle reçoive une copie du plan d'action.	6	2
	Élèves et parents	Jusqu'à maintenant l'élève n'a pas été très concerné dans le travail qui a été fait, mais il le sera davantage au cours de l'an 2. Il ne connaît pas le plan d'action. Seuls les parents du conseil d'établissement ont pris connaissance du plan d'action.	6	3
Spécialistes	Intégration chez les spécialistes	L'enseignante d'art dramatique s'est déjà associée à un niveau afin de faire la promotion de leur droit choisi. Rien à propos des autres spécialistes.	11	2
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 174 énoncés	n = 6

RÉCEPTION				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Satisfaction de la formation	Trop théorique	Les enseignants ont trouvé la formation trop théorique. Ils n'arrivaient pas à faire les liens avec leur pratique en classe. C'est seulement quand ils en sont venus à la rédaction du plan d'action qu'ils ont réalisé que ça se concrétiserait dans leur classe.	84	5
	Durée et moment de la formation	Les formations étaient trop longues et occupaient une trop grande partie des journées pédagogiques des enseignants.	21	4
Accueil de l'ÉRD en général	Accueil positif	Certains enseignants accueillent le programme positivement puisqu'il touche des valeurs d'inclusion et de respect des droits. Ils sont fiers d'être la première école francophone à devenir ÉRD.	41	3
	Réticence	D'autres enseignants auraient préféré avoir un autre type de projet dans l'école. Certains ne voyaient pas la nécessité de devenir ÉRD puisqu'ils trouvaient que l'école respectait déjà les droits des enfants. Cependant, aucun enseignant n'a fait part de son refus de participer.	31	5
Suite du plan d'action	Départ positif	Le début de l'implantation est reçu de façon positive puisque c'est concret et que chaque enseignant n'est responsable que d'un droit, ce qui rend la tâche moins lourde. Au moment de choisir leur droit, les enseignants étaient enthousiastes.	27	6

--

RÉCEPTION (SUITE)				
Thèmes	Sous-thèmes	Signification	Nombre d'unités de sens	Nombre de répondants
Liens avec les autres projets	Choix du droit en lien	Le choix du droit à travailler par niveau s'est fait de façon à faire des liens avec ce qui est vu en classe. Ainsi, les enseignants intègrent la notion de droit plus facilement à leur enseignement et ça rejoint les élèves.	12	5
	Abandon du projet « Art »	La directrice a dû laisser tomber le projet « Art » afin de mettre plus d'énergie sur l'ÉRD.	7	2
Sentiment du comité	Satisfaction	Les membres du comité sont fiers de ce qu'ils ont accompli jusqu'à maintenant et la direction a investi beaucoup de temps et d'argent pour faire un accueil représentatif d'une ÉRD.	6	3
Réception des parents	Positive	Les parents du conseil d'établissement sont très favorables à l'ÉRD. Durant la première rencontre de parents, certains parents ont trouvé pertinent de favoriser le respect des droits de l'enfant en lien avec leurs responsabilités.	2	2
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 231 énoncés	n = 6

<b>LEADERSHIP</b>				
<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>Signification</b>	<b>Nombre d'unités de sens</b>	<b>Nombre de répondants</b>
Directrice	Directrice à la tête du projet	C'est la directrice qui chapeaute le projet présentement, puisque beaucoup de modifications et de gestion se rapportaient à la direction. De plus, son statut d'autorité permet d'assurer une meilleure participation au sein des enseignants. Mais elle souhaite maintenant travailler plus en équipe.	31	5
Enseignante Z	Enseignante Z à la tête du projet	C'est l'idée de Mme Z que l'école devienne ÉRD, c'est donc elle qui a convaincu la directrice et qui mené le projet durant l'an 1. Cependant, Mme Z a changé d'école en septembre 2013.	21	5
Comité	Principaux enseignants impliqués	Les membres du comité sont ceux qui connaissent le mieux le plan d'action et qui ont le plus de volonté à l'implanter. Ce sont aussi les mieux outillés, mais ils n'encouragent pas particulièrement les autres enseignants.	18	4
Aucun <i>leadership</i> dominant	Personne ne se démarque	Les enseignants non membres du comité ne remarquent pas qu'une personne est à la tête du projet. Ils voient plutôt que c'est un travail d'équipe entre le comité et les enseignants.	19	2
Corpus : n = 1112 énoncés dont 97,1% (soit 1080) ont été utilisés			n = 89 énoncés	n = 6

## BIBLIOGRAPHIE

- Alderson, P. (1999). Human Rights and Democracy in School - Do They Mean More than Picking up Litter and Not Killing Whales? *International Journal of Children's Rights*, 7, 85-205.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Conférence au Groupe d'études des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne. Genève, Suisse : Université de Genève. [http://didactique-histoire-net.sitepreview.net/IMG/pdf/Citoyennete\\_Conference\\_Audigier.pdf](http://didactique-histoire-net.sitepreview.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf)
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Rapport no. DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique ».
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., ... Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA : Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bouvier, F. et Éthier, M-A. (2007). L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. *TRACES*, 45 (1). <http://sphq.recitus.qc.ca/spip.php?article135>
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Dufresne, C. (2005). Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Première partie : Analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004). Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- CCDE (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2009). *L'intérêt supérieur de l'enfant : signification et mise en application*. Rapport de conférence (février 2009). Toronto : Université de Toronto.

<http://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/bic-report-eng-web.pdf>

CCDE (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2011). *Des principes à la réalisation : Mise en application de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies*. Rapport soumis au Comité des droits de l'enfant de l'ONU. <http://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/CCRC-Mise-en-oeuvre-de-la-Convention-relative-aux-droits-de-lenfant.pdf>

CCDE. (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2012). *Who are we?* Toronto, Ontario. Repéré à <http://rightsofchildren.ca/whoarewe>

CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada). (2008). *L'éducation au Canada*. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-au-Canada2008.pdf>

CMEC. (2010). *Rapport à l'UNESCO et au Haut-Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies sur l'éducation aux droits de la personne*. Rapport pour le Canada 2005-2009. Toronto, Ontario.

Covell, K. et Howe, B. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON : University of Toronto Press.

Covell, K. et Howe, B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility : Final Report on the County of Hampshire, Rights Education Initiative*. Cap Breton, Nouvelle-Écosse, Cap-Breton University : Children's Rights Centre. <http://www.cbu.ca/crc/>

Covell, K. et Howe, B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County: RRR and Resilience Report*. Cap Breton, Nouvelle-Écosse : Cap Breton University: Children's Rights Centre. <http://www.cbu.ca/crc/>

CRIN (Child Rights International Network). (2012). *For children*. Londres : Royaume-Uni. Sur le site web : <http://www.crin.org/forchildren>

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58, 5-25.

- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions UNESCO et Odile Jacob.
- Dye, P. (1991). Active learning for human rights in intermediate and high schools. In H. Starkey (Ed.), *The challenge of human education* (p.105-119). Cassell : Londres.
- Giguère, C. (2001). Un partenariat pour relever le défi du vivre ensemble. Dans Otero, M.D., Cournoyer, É., Larocque, A. et Marleau, M (dir.), *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté* (p. 114-119). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gutmann, A. (2004). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: Creative and Destructive Tensions. Dans Banks, J.A., *Diversity and Citizenship Education : Global Perspectives*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass, p.71-98
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (1993). Déclaration et Programme d'action de Vienne : Fiche d'information No 10 (Rev.1) - Les droits de l'enfant.  
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet10Rev.1fr.pdf>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : Nations Unies.  
<http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2007). *Rapport du Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme*. Assemblée générale, Documents officiels, Soixante-deuxième session, Supplément n°36 (A/62/36). New York : Nations Unies.  
[http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy\\_and\\_research/un/58/A\\_58\\_36\\_supp\\_fr.pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy_and_research/un/58/A_58_36_supp_fr.pdf)
- Hamphire County Concil. (2013). Programme *Right, Respect and Responsibility*.  
<http://www3.hants.gov.uk/education/childrensrights/>



- Institut Pacifique. (2013). Programmes et services en résolution de conflits. Montréal, Québec. <http://www.institutpacifique.com/>
- Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 1. <http://www.jsse.org/2006/2006-1/krappmann-child-rights.htm>
- Kymlicka, W. (1995). Multicultural citizenship. Oxford : Oxford University Press.
- Lenarcic, J., Boer-Buquicchio, M., Pillay, N. et Matsuura, K. (1997). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord*. Varsovie, Pologne : Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE.
- Leslie, P. (2012). *Politique en matière d'éducation*. Dans L'Encyclopédie canadienne. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/politique-en-matiere-deducation>
- Macmath, S. (2008). Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom: Putting Dewey into Practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education* (1), 1, 1-12. <http://www.cjnsercjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/16/13>
- McAndrew, M., Milot, M. et Triki-Yamani, A. (2010). *L'École et la diversité : perspectives comparées*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu?* Condé-sur-Noireaux, France : Éditions du Tricorne.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire. Version approuvée*. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/primaire/>
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme Éthique et culture religieuse*.

Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.  
<http://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire1/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/>

Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, (21), p.151-170

Normand, M., Hohl, J. (2001). Les droits à l'école et l'école des droits : Vers des pratiques de la citoyenneté en classe. Rapport inédit, Université de Montréal.

Office québécois de la langue française. (2013). Officialisation : Avis terminologiques. Gouvernement du Québec.  
<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/terminologique/fiches/1298948.html>

Ontario Institute for Studies in Education et UNICEF. (2008). *Children's Rights in Education: Applying a Rights-Based Approach to Education*. Programme Global Classroom Initiative de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Toronto : Université de Toronto, UNICEF Canada.

Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux* (129), 146-167.  
<http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som129.htm>

- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. 4<sup>e</sup> édition, Éditions SAGE. Californie: États-Unis.
- Pothier, N. (1997). L'éducation aux droits et libertés en milieu scolaire et la formation initiale des maîtres – Préparer les saltimbanques de l'avenir. Dans M. Himech et F. Jutras (dir), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p.147-159). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- Potvin, M. (2011, avril). « L'éducation inclusive et anti-discriminatoire ». Grande conférence des Journées d'études *Pour une éducation inclusive au Québec. Pratiques, recherches, formation*. Université de Montréal, 28 et 29 avril 2011. Texte de présentation publié dans Audet, G. et al., sous la supervision de McAndrew, M. et Potvin, M. *Pour une éducation inclusive au Québec : Pratiques, recherches, formation*. Actes des Journées d'études, Montréal : CEETUM, MELS et Fondation de la tolérance, mai 2012.
- Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada et PREVNET (Promoting Relationships and Eliminating Violence), mars. En ligne : [www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf](http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf)
- Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *Children's Rights Education in Canada : A Particular Look at the Québec School System*. Toronto : UNICEF-Canada and PREVNET (Promoting Relationships and Eliminating Violence), mars 2013. En ligne : <http://rrscanada.files.wordpress.com/2013/09/literature-review.pdf>
- Potvin, M., Armand, F., Estivalèzes, M., Kanouté, F., Magnan, M.-O., Mc Andrew, M., Rahm, J., Low, B., Steinbach, M. (2012-2014). *L'enseignement sur la*

*diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative.* Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Subventions de développement Savoir.

Potvin, M., Audet-Larochelle, J. et Campbell M-A. (2013). *Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire.* Rapport préliminaire de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, janvier 2013.

Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et prospectives.* Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Programme conjoint du Multiculturalisme (mai 2006). Montréal: Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec : réflexion critique et prospective sur la recherche. Dans, J. Renaud, A. Germain et X. Leloup, *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable.* St-Nicolas : Presses de l'Université Laval, p.172-193.

Québec. (2001). *Loi sur l'instruction publique.* L.R.Q c.I-13.3. Éditeur officiel du Québec.

[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)

Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999) *Evaluation a systematic approach*, 6<sup>th</sup> edition, Sage Publications.

Scheirer M.A. (1994) Designing and Using Process Evaluation, in *Handbook of Pratical Program Evaluation*, Wholey J.S., Hatry H.P., Newcomer K.E. editors, Jossey-Bass Publishers, San Francisco : 40-68.

- Sebba, J. et Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. (Rapport final, September 2010). Brighton, University of Brughton, University of Sussex.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNICEF Canda. (2011). *Écoles respectueuses des droits: Un aperçu*. Toronto: UNICEF Canada.
- UNICEF Canada. (2012). Programme *Le monde en classe* d'UNICEF Canada. Toronto, ON: UNICEF. <http://www.unicef.ca/fr/personnel-enseignant/article/programme-le-monde-en-classe-d'unicef-Canada>
- UNICEF Royaume-Uni. (2013). Rights Respecting Schools Award. UNICEF Royaume-Uni :<http://www.unicef.org.uk/Education/Rights-Respecting-Schools-Award/>
- Université de Paix. (2013). Programme *Graines de médiateurs*. Namur, Belgique. <http://www.universitedepaix.org>
- Volpe, R., Cox, S., Goddard, L. et Tilleczek, K. (1997). *Children's Rights in Canada: A review of provincial policy*. Rapport de recherche. The Dr. R.G.N. Laidlaw Reserach Centre, Institute of Child Study. Toronto: OISE, University of Toronto.